COLLECTION
Études et réflexions
sur l'enseignement collégial

L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL:

En état de développement?

2211-0403

Québec

89-01647

L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL:

En état de développement?

2211-0403

Paul Bélanger
Ndia-Bintu Kayembe

© Gouvernement du Québec 1987

Dépôt légal: premier trimestre 1988
Deuxième tirage, avril 1988
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN: 0831-1897
ISBN: 2-550-18177-8

AVERTISSEMENT

Les textes publiés dans la Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial ne reflètent pas les positions officielles du Conseil des collèges. Commandités par le Conseil, ces textes expriment le résultat d'une recherche ou le point de vue des auteurs.

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION

Réflexion sur la gestion en période de décroissance.
Jean Bouchard, Roger Demeule, Lucien Lelièvre

Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes? Robert Isabelle

Le partage du pouvoir dans les CEGEP: le rôle du conseil d'administration.
Le Groupe Connexe

La relation CEGEP-milieu: entre le discours et la réalité. René Lapierre

Relever des défis, trouver des solutions. Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes. Margaret Whyte

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.
Charles Larochelle

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de système. Paul-Émile Gingras

Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial.
Pierre Côté

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges.
Charles Larochelle

La richesse éducative des stages. Linda Bourget

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Réginald Grégoire, Gaston Turcotte, Guy Dessureault

Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep, 1983-1984.
Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep.
Bertrand Simpson

Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps.
Marcel LaRue, Margaret Whyte

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE I - LA CROISSANCE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES **3**

1.1 Combien de Québécois et de Québécoises participent à l'éducation des adultes dans l'enseignement collégial? 3

1.2 Le sous-développement des cégeps en éducation des adultes 7

CHAPITRE II - LA FORMATION OFFERTE **15**

2.1 La spécificité de l'éducation des adultes 15

2.1.1 La spécificité de la condition étudiante chez l'adulte 15

2.1.2 La spécificité de la formation ultérieure dans une perspective d'éducation permanente 17

2.2 La formation offerte aux adultes par les cégeps tient-elle compte de cette spécificité? 18

2.2.1 La qualité et la spécificité du processus éducatif en éducation des adultes au collégial 18
2.2.1.1 La compétence des formatrices et des formateurs 18
2.2.1.2 La participation des adultes aux décisions 21
2.2.1.3 L'accès des adultes aux ressources éducatives du cégep 22

2.2.2 La garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages en éducation des adultes 23

2.2.3 La pertinence et la diversité de la formation offerte 24

CHAPITRE III - LA CRISE DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION **31**

3.1 Tableau d'ensemble du financement de l'éducation des adultes dans les collèges 31

3.2 L'impact des accords Québec-Ottawa 34

3.2.1 La contribution financière fédérale à l'éducation des adultes en établissement 34

3.2.2 L'encadrement de la formation: une formule inéquitable 37

3.3 La gestion du budget de l'éducation des adultes dans les collèges 38

CHAPITRE IV - ACCESSIBILITÉ ET MESURES D'ACCESSIBILITÉ **41**

4.1 Qui participe aux programmes éducatifs offerts aux adultes par les cégeps? 42

4.2 Mesures actuelles d'accessibilité 46

4.2.1 Les mesures financières 46

4.2.2 Les mesures pédagogiques 49

4.2.3 Les mesures organisationnelles 51
4.2.3.1 L'information du public 51
4.2.3.2 L'accueil et la référence: le projet des SRAR 52
4.2.3.3 La formation à distance et la multiplicité des lieux de formation 53

CHAPITRE V - LE CADRE ORGANISATIONNEL **57**

5.1 La politique d'éducation des adultes et le Règlement pédagogique du collégial 57

5.1.1 L'accessibilité comme objectif 57

5.1.2 L'accessibilité systémique comme stratégie 58

5.1.3 Une orientation renforcée par le règlement pédagogique 61

5.2 Le cadre de fonctionnement de l'éducation des adultes 63

5.2.1 La question de l'intégration dans les cégeps 63

5.2.2 La marginalisation de l'éducation des adultes à la DGEC 65

5.3 Transfert des responsabilités et concertation 66

5.3.1 Les mécanismes nationaux 67

5.3.2 La concertation régionale 68

5.3.2.1 Les commissions de formation professionnelle 68
5.3.2.2 Les tables de concertation 70

CONCLUSION **73**

BIBLIOGRAPHIE **79**

ANNEXE I - Méthodologie **83**
ANNEXE II - Questionnaire **85**
ANNEXE III- Personnes interviewées **87**

Liste des Graphiques

1 Évolution comparée de l'éducation des adultes et du secteur régulier (temps complet) du réseau collégial: de 1967-1968 à 1985-1986 6
2 Participation à l'éducation des adultes au collégial par 1 000 habitants et par province canadienne en 1973-1974 7
3 Poids de la formation collégiale en formation des adultes Canada-Québec, 1983 8
4 Poids de la formation générale collégiale en formation des adultes en 1979-1980: cégeps versus autres institutions québécoises de formation 9
5 Poids de la formation collégiale en formation des adultes en 1983: cégeps versus autres institutions québécoises de formation 11
6 Évolution de la participation masculine et féminine à l'éducation des adultes, de 1977 à 1985 41
7 Profil des adultes en formation, Québec, 1983 43
8 Comparaison Québec-Canada, Profil selon l'âge des adultes en formation, 1983 45
9 Source de financement des adultes ayant suivi de la formation au collège, Comparaison Québec-Canada, 1983 47

Liste des Tableaux

1 Effectif du réseau collégial public (nombre d'individus) 5
2 Ratio Temps partiel/temps complet au cégep et à l'université: de 1981-1982 à 1982-1983 11
3 Classification des programmes éducatifs pour adultes dans les catégories professionnelles 26
4 Financement de l'éducation des adultes dans le réseau collégial public (en millions de dollars) 33
5 Contribution fédérale à l'éducation des adultes en établissement au Québec, dans le cadre des accords Canada-Québec (en millions de dollars) 35
6 Solde de fonds cumulé du réseau collégial de 1979 à 1986: au 30 juin de chaque année (en millions de dollars) 39
7 Répartition des clientèles aux programmes collégiaux du MMSR (1984-1985) selon le sexe et la nature du programme 42
8 Comparaison (en %) des adultes clients de l'enseignement collégial au Québec et au Canada selon le niveau d'études antérieur 45
9 Comparaison (en %) de la participation à l'éducation des adultes collégiale au Québec et au Canada selon la catégorie socio-professionnelle 46
10 Énoncé gouvernemental de 1984 - Illustration de double discours 59

INTRODUCTION

De 1967 à 1986, les cégeps n'ont cessé de se développer pour permettre aux jeunes provenant des écoles polyvalentes de poursuivre leurs études. En vingt ans, la proportion de ces jeunes ayant accès à l'enseignement postsecondaire a plus que doublé pour atteindre l'objectif de 50% prévu dans le rapport Parent.

Toutefois, cette première phase de l'évolution des cégeps s'achève. L'indice le plus révélateur de ce tournant dans l'histoire de l'enseignement collégial est le plafonnement de la clientèle jeune et même l'amorce en 1987 d'une certaine décroissance de ces effectifs.

Au même moment, les cégeps se trouvent devant une nouvelle occasion historique, cette fois du côté de l'éducation des adultes. La clientèle en ce domaine continue en effet d'augmenter. On prévoit même que la demande s'accroîtra encore significativement vu le rôle que l'éducation des adultes est appelée à jouer face à la crise de l'emploi, en matière de prévention dans le champ de la santé et des affaires sociales ainsi que dans la recherche par les adultes d'une meilleure qualité de vie.

Les cégeps et les autorités gouvernementales saisiront-ils cette occasion pour permettre à l'enseignement collégial de trouver un second souffle et de répondre aux attentes de la société tant par le renforcement de l'enseignement régulier que par le développement de l'éducation des adultes?

Pour relever ce défi, les cégeps ont déjà vingt ans d'expérience en ce domaine. Aussi est-il important, à ce moment précis, de faire un essai d'évaluation de la mission d'éducation des adultes réalisée par les collèges et d'analyser les conditions d'émergence du "cégep de demain"[1]. Ce bilan de l'éducation des adultes au collégial tiendra compte des changements d'orientation importants intervenus au cours des cinq dernières années dans les politiques de main-d'oeuvre et d'éducation des adultes.

Ce travail est une analyse de type empirique, basée sur l'observation - directe mais surtout indirecte - de la réalité du phénomène de l'éducation des adultes dans l'enseignement collégial. Son but est de décrire, dans une perspective évaluative, les principaux éléments de la situation et des pratiques de l'éducation des adultes au collégial.

La démarche méthodologique qui a guidé la récolte et l'analyse des données est expliquée en détail à l'annexe I.

---

1. Conseil des collèges, Le cégep de demain: rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, Conseil des collèges, 1985.

Le premier chapitre fait le point sur le développement de l'éducation des adultes au collégial. Les chapitres subséquents présentent l'analyse des différents facteurs permettant de comprendre cette évolution tant du point de vue de l'offre de formation (chapitre 2), du financement (chapitre 3), des conditions d'accessibilité (chapitre 4) que du cadre organisationnel (chapitre 5). La conclusion comporte une synthèse du rapport et dégage certains éléments pour une nouvelle politique d'éducation des adultes au collégial.

CHAPITRE I

LA CROISSANCE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL: ÉTAT DE LA SITUATION

INTRODUCTION

Quel est l'état du développement de l'éducation des adultes au collégial? Une première façon de faire le point sur la mission des collèges publics québécois en matière de formation des adultes consiste à déterminer le nombre d'adultes qui fréquentent, à temps complet et à temps partiel, l'enseignement collégial régulier et le nombre de ceux et celles qui participent aux activités de formation organisées par les services d'éducation des adultes de ces établissements. On pourra ensuite comparer cette performance des cégeps avec celle des collèges ailleurs au Canada et avec celle des autres organismes oeuvrant dans ce secteur ici même au Québec.

1.1 Combien de Québécois et de Québécoises participent à l'éducation des adultes dans l'enseignement collégial?

Les données disponibles montrent que depuis la création du système collégial actuel, l'éducation des adultes y a connu une croissance évidente. Précisons d'abord l'ampleur du phénomène, nous pourrons ensuite mieux retracer cette évolution depuis 1967, l'année de la création des cégeps.

L'éducation des adultes est l'un des phénomènes difficiles à quantifier avec précision, à cause du manque de consensus sur le plan terminologique, dû à l'ambiguïté du concept et de ses différentes composantes. La définition de l'adulte variant d'une étude à l'autre, l'analyse du phénomène de la participation à l'éducation des adultes au collégial ne peut être faite sans recourir à diverses sources.

En 1980, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) avait demandé au Centre de recherche sur l'opinion publique (CROP) d'étudier ce phénomène. Les auteurs de ce sondage[1] ont constaté qu'une personne sur trois participait à l'éducation des adultes en 1980 et que, parmi ces personnes, environ 10% le faisaient dans un établissement collégial.

---

1. Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives, Québec, gouvernement du Québec, ministère des Communications, 1982.

En bref, selon cette étude, si 32% des adultes* au Québec ont participé, en 1979-1980, à des activités de formation, seulement 3,6% l'ont fait dans un collège.

Les résultats de ce sondage correspondent, dans l'ensemble, aux conclusions d'une enquête pancanadienne réalisée par Statistique Canada[1] en 1983. Selon cette enquête, 18,1% de personnes résidant au Québec, âgées de 17 ans et plus, avaient participé, à temps partiel, à l'éducation des adultes en 1983. De ce nombre, 11,7% l'ont fait dans les cégeps.

La participation des adultes québécois à l'éducation des adultes au collégial se situe donc dans un même ordre de grandeur: 10% pour la première enquête et 11,7% pour la seconde. En d'autres termes, de tous les adultes qui participent à des activités de formation en institution, un sur dix choisit le collège comme institution de formation.

En vue de vérifier ces résultats provenant de sondages réalisés auprès de l'ensemble de la population, nous avons procédé à une analyse détaillée de la clientèle adulte des cégeps** de 1981 à 1986.[2] Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 1.

Pour calculer le nombre total d'étudiants adultes, nous avons additionné les adultes inscrits à temps complet dans le secteur régulier (22 ans et plus***, colonne A_1) aux personnes inscrites à temps partiel dans le même secteur (colonne B), puis nous avons ajouté toutes celles inscrites dans le secteur de l'éducation des adultes à temps plein ou à temps partiel (colonne C + D).

---

1. Statistique Canada. One in every five: a survey of Adult Education in Canada, Ottawa, gouvernement du Canada, 1984. Voir aussi
   - Doray, Pierre. La participation à la formation des adultes au Québec en 1983, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1985.
   - Doray, Pierre. Les adultes en formation dans les collèges du Québec. Dossier statistique, Montréal, Centre de recherche en évaluation sociale et technologique, U.Q.A.M., juin 1986.

2. Ces données excluent les activités d'aide technique, d'animation et d'information de quelque 14 centres spécialisés qui constituent une expérience pilote particulière. Créés en 1983-1984, ces centres font, depuis 1986-1987, l'objet d'une évaluation quant à la réalisation de leurs objectifs ainsi qu'à la pertinence et au réalisme de ces objectifs.

* Le sondage a été effectué auprès de la population francophone et anglophone résidant au Québec depuis au moins un an, âgée de 17 ans et plus et ayant cessé d'étudier à temps plein pendant au moins un an.

** Les données analysées proviennent du système d'information sur les clientèles au collégial (SICC) du MESS et sont basées sur le dénombrement des fiches d'inscription à chaque automne, liste 414-1.

*** L'âge normal de la fin d'études collégiales pour une personne qui a suivi sa formation d'une façon continue est de 20 ou 21 ans. Pour éviter toute confusion, et au risque de biaiser l'ampleur de l'éducation des adultes, nous avons considéré comme adulte au secteur régulier toute personne âgée de 22 ans et plus.

Tableau 1

Effectif du réseau collégial public (nombre d'individus)

Période	Secteur							
Automne	Régulier			Éducation des adultes		Combinaisons des secteurs		
	A	A_1	B	C	D	C + D	B+C+D	A_1+B+C+D
1981	113 921	9 068	2 420	8 024	49 527	57 551	59 971	63 039
1982	122 030	10 314	2 821	6 355	55 161	61 516	64 337	74 651
1983	126 563	11 858	3 326	6 790	58 920	65 710	69 036	80 894
1984	125 518	13 051	3 506	6 867	58 640	65 507	69 013	82 064
1985	123 793	14 930	3 868	7 351	62 673	70 024	73 892	88 822
1986	122 661	15 160[1]	-	-	-	-	-	-

A : effectif des étudiants à temps complet au secteur régulier âgés de 21 ans ou moins
A_1 : effectif des étudiants à temps complet au secteur régulier âgés de 22 ans et plus
B : effectif des étudiants à temps partiel au secteur régulier
C : effectif des étudiants à temps complet au secteur de l'éducation des adultes
D : effectif des étudiants à temps partiel au secteur de l'éducation des adultes

1 : Nous n'avions pas de données sur l'âge des étudiants pour l'automne 1986 ainsi le rapport A_1/A est une extrapolation des proportions constatées à l'automne 1985.

Source: Système d'information sur les clientèles du collégial (SICC) liste 414-1 basée sur le dénombrement des fiches d'inscription à la session d'automne.

Ce calcul nous a conduits à estimer à 79 094 la moyenne annuelle du nombre des adultes qui ont participé à l'enseignement collégial dans les collèges publics de 1981 à 1985. Nous sommes donc loin des 8 000 adultes inscrits aux activités éducatives offertes par les cégeps tout au début de leur existence en 1967-1968[1].

L'analyse des données de ce tableau révèle que de 1981 à 1985, si on considère comme adultes les personnes inscrites à l'éducation des adultes - à temps complet ou à temps partiel (C+D) - et celles inscrites à temps partiel au secteur régulier (B), la croissance de la clientèle adulte des cégeps (B+C+D) est de 23% contre 13% pour la clientèle régulière à temps complet ($A+A_1$), donc une croissance presque deux fois plus rapide dans le premier cas que dans le second. Par contre, si les personnes inscrites au secteur régulier et âgées de 22 ans et plus étaient comptées comme adultes, cette croissance serait de 29% chez les adultes

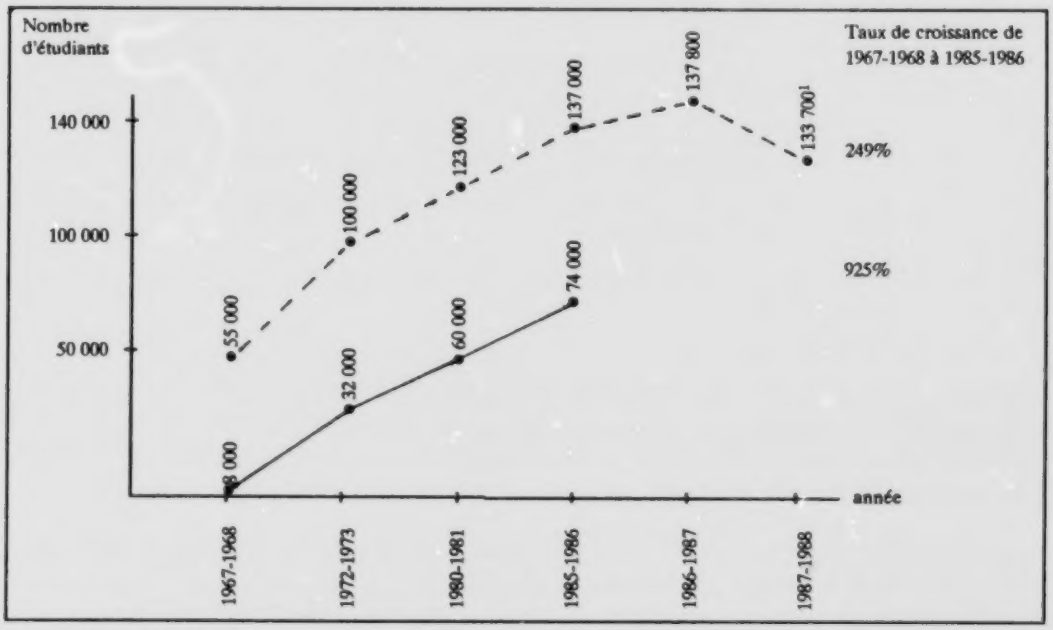
1. Bélanger, Paul et Paquet, Pierre. Problématique de l'éducation des adultes dans les cégeps, Prospectives, vol. 6 n°2, 1970, pp.104-121

(A_1+B+C+D) contre 9% chez les jeunes (A). Et cette croissance se manifeste à propos de chacun des types de participation des adultes à l'enseignement collégial. La seule exception à ce tableau est la baisse momentanée, en 1982, des inscriptions à temps complet à des activités spécifiquement destinées aux adultes. Cette baisse est probablement due aux coupures, cette année-là, dans les budgets alloués à cette catégorie de programmes, coupures dont nous parlerons au chapitre trois consacré au financement.

Lorsque nous remontons à la création des cégeps en 1967-1968 pour comparer l'évolution des effectifs, nous constatons que le taux de croissance durant ces années est trois fois et demie plus rapide à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier (graphique 1)*.

Graphique 1

Évolution comparée de l'éducation des adultes et du secteur régulier (temps complet) du réseau collégial: de 1967-1968 à 1985-1986



1. Baisse projetée de 3%

Sources: Bélanger, P. et Paquet, P. (1970)
SICC, liste 414-1 op. cit.
MESS, DGEC, DRMF (1987b)

— — — : étudiants à temps complet, secteur régulier
——— : personnes inscrites à l'éducation des adultes à temps complet ou à temps partiel, plus celles inscrites à temps partiel au secteur régulier

---

* Nous n'avons pas de données postérieures à 1985-1986 en éducation des adultes. Toutefois, nous pouvons supposer que l'évolution de cette clientèle sera différente de celle de l'enseignement régulier dont la baisse constatée correspond à une diminution du bassin de la clientèle potentielle.

En effet , de 1967-1968 à 1985-1986, la clientèle du secteur régulier est passée de 55 000 à 137 000 étudiants et étudiantes, soit une croissance de 249%, et celle de l'éducation des adultes de 8 000 à 74 000 personnes, ce qui équivaut à une croissance de 925%.

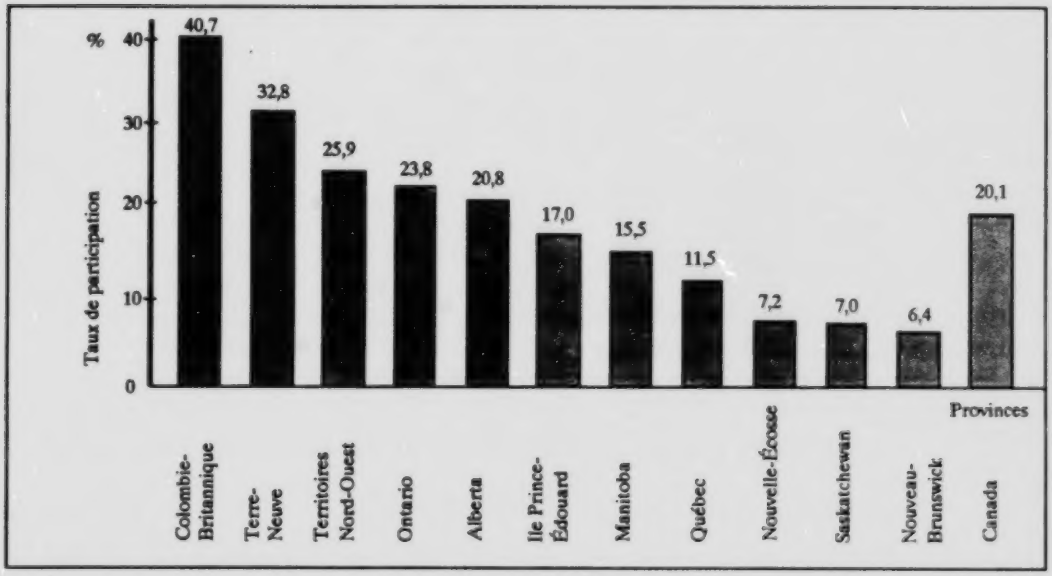
Ainsi, au cours de cette période, l'éducation des adultes a acquis peu à peu son droit de cité au collégial. Toutefois, lorsqu'on compare cette percée à ce qui se fait ailleurs au Canada ou dans d'autres institutions québécoises à visée éducative, on est obligé de constater que l'éducation des adultes dans les cégeps québécois demeure un secteur sous-développé.

1.2 Le sous-développement des cégeps en éducation des adultes

Depuis les années '70, tant par rapport à l'ensemble du Canada que par rapport aux autres provinces prises séparément, le Québec ne fait pas bonne figure quant à la capacité de ses collèges à satisfaire les besoins éducatifs des adultes. En 1973-1974, selon Campbell[1], 11,5 adultes sur mille au Québec participaient à l'éducation des adultes (cours crédités et cours non crédités) dans les cégeps; alors que pour la même période la moyenne canadienne était de 20,1 adultes sur mille habitants. Comparé aux autres provinces à cet égard, le Québec occupait le 8e rang (voir graphique 2).

Graphique 2

Participation à l'éducation des adultes au collégial par 1 000 habitants et par province canadienne en 1973-1974.

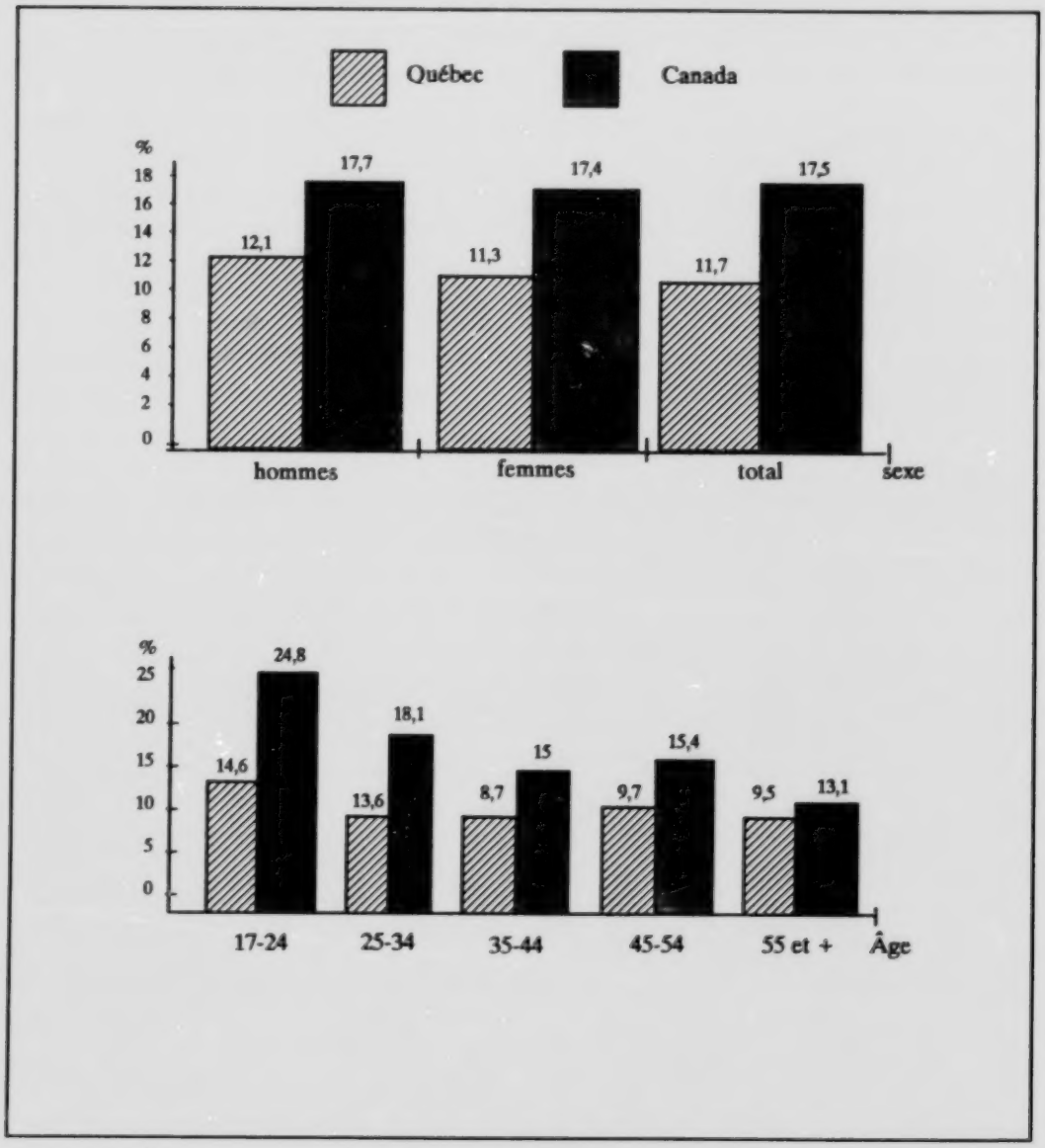


Source: Campbell (1977)

1. Campbell, Duncan D. Adult Education as a Field of a Study and Practice: Strategies for Development, Vancouver, The University of British Columbia, 1977.

Graphique 3

Poids de la formation collégiale en formation des adultes
Canada - Québec, 1983



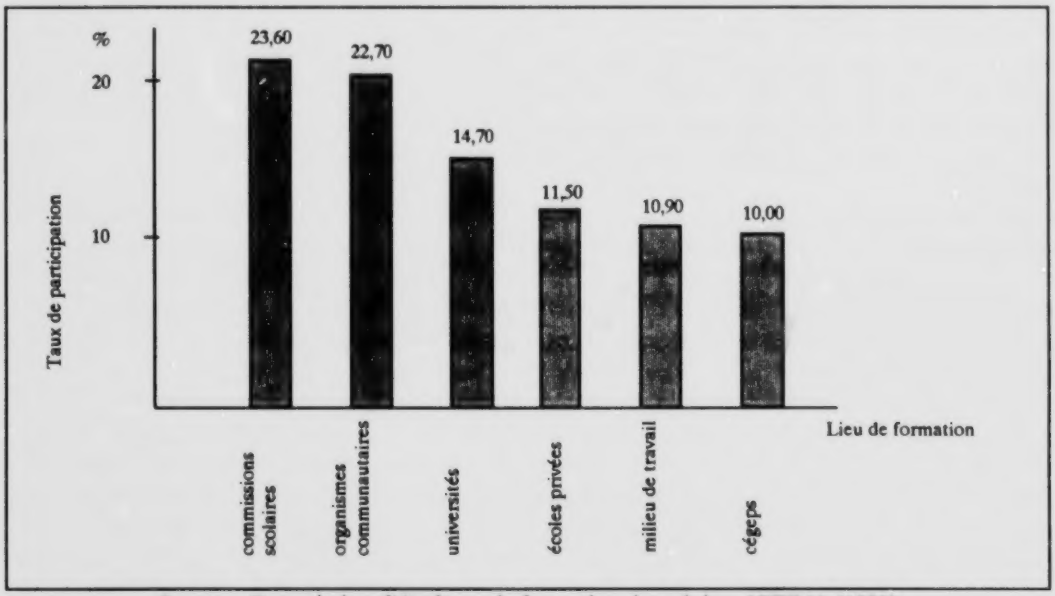
Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1986)

Même si ces données peuvent être contestées, elles se situent dans une tendance confirmée par plusieurs autres enquêtes sur le sujet, notamment deux enquêtes de Statistique Canada[1] dont les résultats démontrent que les cégeps du Québec conservent leur retard par rapport aux collèges communautaires d'au moins trois provinces (Ontario, Colombie-Britannique et Manitoba) ainsi qu'en regard de la moyenne canadienne.

Dans les années '80, la situation ne s'est pas améliorée. En effet, en 1983, le poids de la formation collégiale en formation des adultes au Québec était estimé par Statistique Canada[2] en dessous de la moyenne canadienne: soit 11,7% alors que la moyenne était de 17,5% (graphique 3). On peut également constater sur le même graphique que la position désavantageuse des cégeps se manifeste à tous les niveaux d'âge et pour chaque sexe.

Graphique 4

Poids de la formation générale collégiale en formation des adultes en 1979-1980: cégep versus autres institutions québécoises de formation



Source: Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) (1982)

---

1. Statistique Canada. Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975, Ottawa, gouvernement du Canada, 1978.

   Statistique Canada. Éducation permanente: participation aux programmes des établissements d'enseignement, 1977-1978, Ottawa, gouvernement du Canada, 1979.

2. Statistique Canada, 1984, op. cit.

Nous pouvons donc affirmer que sur l'échiquier national canadien, les cégeps du Québec se comparent moins favorablement aux autres collèges communautaires du Canada relativement à l'accueil fait aux adultes qui veulent poursuivre leurs études.

Au Québec, lorsqu'on les compare aux autres institutions québécoises de formation, les cégeps, là non plus, n'ont pas une meilleure position. S'ils ont accueilli, en 1973-1974, 11,5 adultes sur mille habitants, pour la même période, les universités et les commissions scolaires ont reçu respectivement 28,4 et 40,9 adultes sur mille habitants[1]. Ici également, les années '80 n'échappent pas à ce constat de sous-développement. En 1979-1980, les cégeps occupaient encore - en matière d'ouverture aux adultes - la dernière position parmi les différents organismes québécois à visée directement ou indirectement éducative (graphique 4)[2]. Avec 11,7% d'étudiantes et d'étudiants adultes en 1983, tel qu'on peut le constater sur le graphique 5, hormis les églises et les bibliothèques qui clôturaient la liste, les cégeps étaient toujours au dernier rang, après la formation en milieu de travail (22,4%), la formation dans les organismes volontaires (17,9%), la formation dans les écoles privées (17,8%), la formation dans les universités (14,4%) et la formation dans les commissions scolaires (13,3%)[3].

Alors que les cégeps demeurent toujours au dernier rang avec plus ou moins 10% de la clientèle totale de l'éducation des adultes, les institutions privées, à savoir les entreprises et les écoles privées de formation, prennent de l'expansion en cette matière au point de s'accaparer maintenant 40% du volume de formation (22,4% et 17,8%, graphique 5), soit deux fois plus que la part qu'elles desservaient en 1980 (10,9% et 11,5%, graphique 4).

Signalons, à titre comparatif, qu'en Ontario, en 1983, les lieux de formation se partageaient de la manière suivante l'ensemble de leur clientèle adulte: le milieu de travail et les collèges communautaires étaient en tête avec 20% d'étudiants et d'étudiantes adultes, venaient ensuite les conseils scolaires (16%), les associations volontaires (13%), les universités (12%), les écoles privées (10%), les syndicats et les organismes professionnels (9%) et, enfin, les bibliothèques (1%)[4].

Cette réalité de sous-développement de l'éducation des adultes au collégial ressort également lorsqu'on considère l'ensemble de l'enseignement postsecondaire québécois. Depuis 1979-1981, contrairement aux cégeps, les universités québécoises accueillent annuellement plus d'étudiants et d'étudiantes à temps partiel que de personnes inscrites à temps complet[5]. Par contre, dans le réseau collégial, même en incluant parmi les populations

---

1. Campbell, 1977, op. cit. p. 17

2. CEFA, 1982, op. cit.

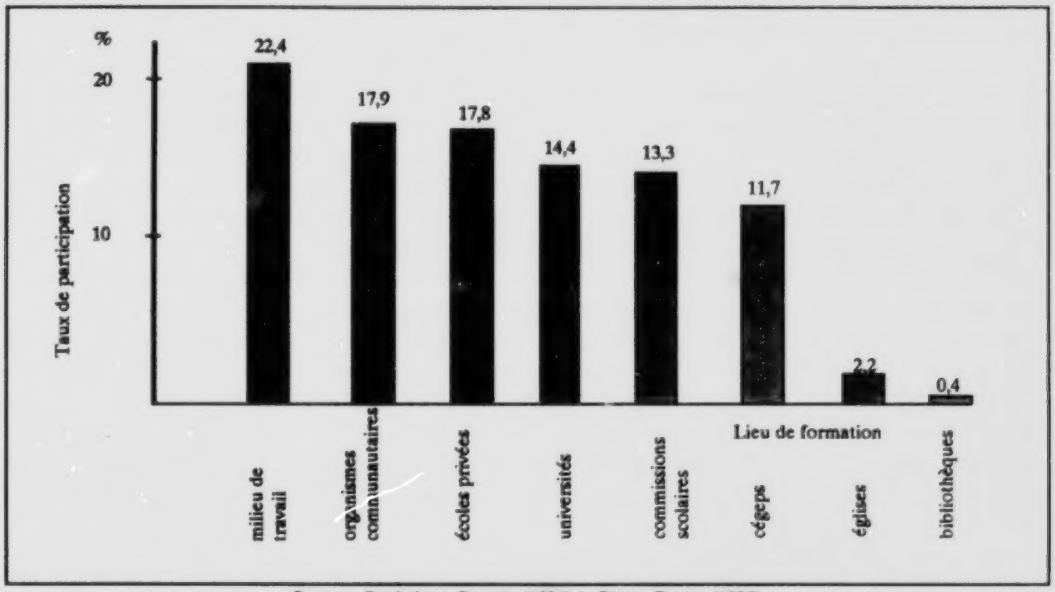
3. Statistique Canada, 1984, op. cit.

4. Ministère des collèges et des universités. Rapport: pour adultes seulement. Études sur l'éducation permanente, Toronto, gouvernement de l'Ontario, 1986, pp. 5-14.

5. Conseil des universités. La formation courte dans l'enseignement universitaire, Annexes, Montréal, Conseil des universités, 1985, tableaux 2A, 3A, 4A et 5A.

Graphique 5

Poids de la formation collégiale en formation des adultes en 1983: cégeps versus autres institutions québécoises de formation



Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1985)

étudiantes à temps partiel (TP) celles et ceux inscrits à temps complet (TC) au secteur de l'éducation des adultes, les effectifs de la clientèle à temps complet demeurent chaque année deux fois plus importants que les effectifs à temps partiel. Bref, comme l'indique le tableau 2,

Tableau 2

Ratio Temps partiel/temps complet au cégep et à l'université: de 1981-1982 à 1982-1983

ANNÉE ET STATUT / RÉSEAU	1981-1982			1982-1983		
	Temps complet	Temps partiel	Ratio TP/TC	Temps complet	Temps partiel	Ratio TP/TC
CEGEP	137 453	57 982	0,42	143 667	62 246	0,43
UNIVERSITÉ	79 311	82 642	1,04	82 206	84 908	1,03

Source: SICC, liste 414-1 op. cit.
Conseil des universités (1985), tableaux 4A et 5A

les universités québécoises ont été jusqu'ici plus souples que les cégeps pour accueillir les personnes étudiant à temps partiel, c'est-à-dire dans les faits, les adultes.

Cette situation est d'autant plus criante qu'au même moment en Ontario le ratio TP/TC était de 1/1 dans les universités et de 3/1 dans les collèges communautaires.

D'aucuns pourraient prétendre que ce sous-développement de l'éducation des adultes au collégial est dû à une présence prépondérante des commissions scolaires dans le dossier. Cette explication se défend mal. En effet, en Ontario, les conseils scolaires sont plus actifs en éducation des adultes que ne le sont les commissions scolaires québécoises. La preuve est qu'en 1983 ils ont desservi 16% de la clientèle adulte ontarienne[1] alors qu'au Québec les commissions scolaires n'ont servi que 13,3% de cette clientèle[2].

---

1. Ministère des collèges et des universités, 1986, op. cit., p. 5.

2. Statistique Canada, 1984, op. cit.

CONCLUSION

Malgré une croissance constante et remarquable de leurs clientèles adultes, les collèges publics, les cégeps, manifestent un état de sous-développement dans ce domaine par rapport à ce qui se passe soit ailleurs au Canada soit dans l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec.

On constate une même tendance au sein du réseau collégial privé subventionné (26 établissements) qui, durant les cinq dernières années (de 1981 à 1985), a accueilli annuellement près de 2000 adultes. Mais la situation est tout autre dans le deuxième réseau collégial privé: les collèges privés non subventionnés. Ces derniers ont une expansion extrêmement rapide depuis quatre ans: au cours de cette période, leur nombre est passé de 8 à 22, et une vingtaine d'autres écoles du genre sollicitent actuellement un permis d'enseignement auprès de la Direction de l'enseignement privé, à la Direction générale de l'enseignement collégial. Ces écoles sont essentiellement des centres de formation pour adultes, offrant des programmes courts conduisant à des certificats, des attestations ou des crédits qui doivent être reconnus par tous les établissements collégiaux.

Au moment où leur clientèle régulière jeune plafonne et risque même de diminuer, les cégeps publics sont-ils en train de manquer une chance historique importante pour leur développement: celle que leur offre l'éducation permanente?

La question se pose d'autant plus que les besoins de formation de la population adulte, et donc la demande de formation, sont en continuelle croissance*.

---

* De nombreuses commissions ou comités d'études fédéraux et québécois l'ont rappelé au cours des dix dernières années.

- Canadian Association for Adult Education / Institut canadien d'éducation des adultes, Du point de vue des adultes, Ottawa, octobre 1982.
- Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, Québec, 1982.
- Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, Rapport de la Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, Ottawa, ministère des Approvisionnements et des Services du Canada, 1985.
- Conseil économique du Canada, Pénuries et carences: travailleurs qualifiés et emplois durant les années '80, Ottawa, Chambre des Communes, 1981.
- Groupe de travail sur la microélectronique et l'emploi, La microélectronique au service de la collectivité, Ottawa, Travail Canada, 1982.
- Groupe de travail sur le congé de perfectionnement, Apprendre à gagner sa vie au Canada, Volumes I et II et trente-deux documents d'information, Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1983.

CHAPITRE II

LA FORMATION OFFERTE

INTRODUCTION

L'augmentation prévisible de la demande globale de formation continue ne se traduira pas nécessairement par une croissance de l'éducation des adultes au collégial. Cela dépendra de la capacité des collèges d'accueillir les adultes et de tenir compte de leurs conditions particulières. Aussi importe-t-il de cerner les facteurs qui ont freiné jusqu'à maintenant le développement de l'éducation des adultes au collégial. Et le premier de ces facteurs est l'offre de formation proposée par les cégeps. La clientèle adulte est de moins en moins captive; elle peut désormais se former ailleurs que dans les établissements publics et même obtenir de l'aide publique à cette fin. Aussi l'analyse de la capacité actuelle des cégeps de répondre adéquatement et avec qualité aux besoins spécifiques et diversifiés des adultes s'avère-t-elle nécessaire.

2.1 La spécificité de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes est spécifique à un double point de vue: spécificité de l'étudiante ou de l'étudiant adulte par rapport à l'étudiante ou l'étudiant jeune; spécificité de la formation ultérieure par rapport à la formation initiale dans une perspective d'éducation permanente.

2.1.1 La spécificité de la condition étudiante chez l'adulte

La notion d'"adulte" varie dans le temps et dans l'espace et même selon les circonstances. Lorsque les commissions scolaires parlent de programmes d'éducation des adultes, il n'y a aucune confusion possible entre leurs clientèles régulières et celles de ces programmes. L'âge de la scolarité obligatoire sert de critère. Il en est autrement pour l'enseignement postsecondaire. Ici le statut d'adulte est surtout fonctionnel. Il est accordé en combinant l'âge avec une expérience de la vie active acquise à travers les rôles sociaux assumés par l'individu en discontinuant son cheminement éducatif dans le système scolaire.

Est considérée alors adulte toute personne au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire et qui a interrompu - pendant au moins un an - son cheminement éducatif à un stade quelconque de sa progression dans le système scolaire, pour remplir à temps plein un rôle autre que celui d'étudier. C'est généralement dans ce sens que l'expression "étudiant(e) adulte" est utilisée dans plusieurs universités québécoises. Même là, on considère que toute personne qui n'a jamais interrompu la progression de son cheminement éducatif dans le système scolaire n'est pas une étudiante ou un étudiant adulte, et cela quel que soit son âge.

"L'étudiant adulte peut être décelé par l'âge: un étudiant plus âgé que la moyenne des étudiants peut être considéré comme adulte dans la mesure où cet âge indique qu'il y a eu interruption dans ses études".[1]

De façon générale, il est reconnu que cette expérience socio-professionnelle acquise à la sortie de la formation initiale - quel que soit le stade de la progression scolaire où est intervenue cette sortie - crée de nouvelles préoccupations, des besoins et intérêts variés, liés à des situations concrètes et à des objectifs de formation plus précis. Dans toute son analyse, le rapport de la Commission Jean s'appuie sur ce constat maintes fois confirmé au cours des nombreuses audiences qu'elle a tenues et dans divers mémoires qui lui furent soumis sur le sujet.

Cette expérience change le mode de vie de l'individu sur plusieurs plans. Sur le plan cognitif, elle lui fait perdre des habitudes d'apprentissage formel et scolaire et développe en lui de nouveaux styles d'apprentissage, des approches informelles d'acquisition de connaissances. Ainsi se développent en lui un certain degré d'autonomie et des aspirations différentes en matière d'éducation. Confronté aux réalités de la vie, l'individu devient différent du "professionnel des études" qu'il était. Cette combinaison de l'âge et de l'expérience socio-professionnelle caractérise l'adulte.

Tous ces éléments se combinent pour modifier en profondeur la situation d'apprentissage de l'adulte et la rendre spécifique. À l'âge adulte, les individus apprennent des choses différentes et par des voies elles aussi différentes. La relation entre l'acquisition et l'utilisation de connaissances et d'habilités devient plus immédiate.

La relation d'apprentissage se trouve également modifiée et à un double point de vue. D'une part, étant donné le statut d'adulte de la personne en formation et probablement aussi ses autres fonctions sociales, le rapport au pouvoir entre l'adulte et la formatrice ou le formateur tend à devenir un rapport horizontal, d'égal à égal, au lieu d'un rapport de supérieur à inférieur. D'autre part, de façon générale, le rapport au savoir s'équilibre. À cause de nombreux acquis expérientiels dont l'adulte est porteur, la personne formatrice n'est pas la seule source de savoir dans son cours. Elle doit reconnaître que l'adulte en formation est une autre source de savoir et y faire appel.

Enfin, l'adulte a aussi des conditions de vie différentes et des contraintes et besoins particuliers (la garde des enfants par exemple) qui exigent, de la part de l'institution, une adaptation des conditions d'études.

---

1. Therrien, Rita. Les étudiants adultes, un phénomène marginal. Analyse statistique de la population étudiante adulte à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées, Université de Montréal, Faculté d'éducation permanente, 1977. Notez-bien: c'est nous qui soulignons.

2.1.2 La spécificité de la formation ultérieure dans une perspective d'éducation permanente

La spécificité de la condition étudiante chez l'adulte conduit à une seconde spécificité, celle de la formation ultérieure ou formation continue par rapport à la formation initiale. La formation initiale est celle qui, normalement, précède et prépare à l'entrée dans la vie active tandis que la formation ultérieure est, pour diverses raisons, un retour ou un recours à la formation pendant le reste de sa vie.

Malgré une zone grise inévitable entre elles, ces deux phases de l'éducation permanente demeurent distinctes mais complémentaires.

Au début des années '80, certains responsables de l'enseignement collégial ont cru avantageux d'intégrer les adultes au sein des activités de l'enseignement régulier. En offrant aux adultes un enseignement régulier déjà rodé auprès des jeunes, on croyait aussi que cela leur assurerait une formation de qualité. En s'appuyant sur une certaine interprétation de l'idée de l'éducation permanente, on rejetait ainsi la distinction entre jeune et adulte proposée par la Commission Jean.

Mais cette approche n'a pas résisté à la réalité objective, à savoir la spécificité des besoins éducatifs de ces deux clientèles.

Si on se réfère au tableau 1 du chapitre 1, malgré un régime pédagogique unique et une politique qui tend à l'intégration, la grande majorité des adultes en 1985 et en 1986 (soit 80%) s'inscrivaient encore dans les activités de formation organisées par les services d'éducation des adultes, plutôt que de s'intégrer à l'enseignement régulier à temps complet ou à temps partiel.

Toutefois, notons également ici une augmentation non négligeable (65%) des adultes inscrits à temps complet au secteur régulier entre 1981 et 1985. Il est probable qu'une proportion de ces adultes aient choisi de s'inscrire au secteur régulier soit pour bénéficier de la gratuité, soit faute de trouver au service d'éducation des adultes des programmes de formation reliés à leurs projets éducatifs particuliers. Cette augmentation traduit aussi un mouvement encore marginal mais réel de retour aux études à temps complet.

L'éducation permanente, telle que conçue et prônée par l'UNESCO dans le célèbre rapport Faure [1], n'est pas un concept "melting pot"; elle est une idée directrice permettant de mieux saisir l'articulation entre deux secteurs distincts mais complémentaires des systèmes éducatifs actuels: la formation initiale et la formation ultérieure.

---

1. Faure, Edgar. Apprendre à être, Paris, Fayard, UNESCO, 1972.

La tentative d'intégration réalisée au Québec lors des premiers moments de la crise financière de l'enseignement postsecondaire risquait de faire perdre à chacun de ces deux secteurs (l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes) son apport spécifique: à savoir de ne pas assurer aux jeunes - mais parfois aussi aux adultes qui en ont besoin - une formation initiale longue et générale, capable de leur fournir la base préparatoire à toute une vie active où alternent le travail, la formation et le loisir, en somme, une formation de départ où on apprend surtout à apprendre.

Mais l'intégration risquait aussi de canaliser l'offre de formation faite aux adultes dans des modèles trop longs et trop lourds, des modèles peu adaptés pour répondre à leurs besoins d'apprentissage variés.

Il y a donc une ambiguïté qui persiste - et qu'il faudra lever - concernant la place respective de la formation initiale et de la formation ultérieure, ainsi que leurs rapports, dans une perspective d'éducation permanente.

Le régime pédagogique du collégial arrive mal à concilier les deux objectifs, pourtant complémentaires, que sont la qualité de la formation et la spécificité de l'éducation des adultes.

2.2 La formation offerte aux adultes par les cégeps tient-elle compte de cette spécificité?

2.2.1 La qualité et la spécificité du processus éducatif en éducation des adultes au collégial

Sans compter toutes les activités situées en amont de la formation proprement dite (accueil, référence, reconnaissance des acquis, "counselling", etc.) sur lesquelles nous reviendrons plus loin, la qualité des programmes éducatifs pour adultes tient à de multiples facteurs. Il s'agit notamment de la compétence (académique et pédagogique) des personnes chargées d'assurer la formation, de la participation des adultes à toutes les étapes du processus d'apprentissage les concernant et de l'accès des adultes aux ressources éducatives disponibles.

2.2.1.1 La compétence des formatrices et des formateurs

Les formatrices et les formateurs travaillant auprès des adultes du collégial, recrutés en majorité au sein du corps professoral régulier, peuvent être considérés comme répondant adéquatement aux critères académiques de recrutement en vigueur dans l'enseignement collégial. Selon les responsables de l'éducation des adultes au collégial, même lorsqu'elles sont recrutées en dehors de l'institution collégiale, comme chargées de cours, les personnes intervenant en éducation des adultes sont généralement soumises aux mêmes critères de recrutement que le personnel du secteur régulier, à savoir la qualification et la compétence dans la matière à enseigner.

Selon la convention collective des enseignantes et des enseignants de cégeps, 1,2% de leur masse salariale totale doit être consacré au perfectionnement professionnel. De ce fait, les formatrices et les formateurs régis par cette convention ont certaines possibilités de maintenir leurs qualifications et de mettre leurs connaissances à jour au moyen de programmes de perfectionnement organisés dans le cadre de ce budget. Quant à la compétence pédagogique, un élément positif qui mérite d'être signalé est la présence, dans tous les cégeps, de conseillères et de conseillers andragogiques chargés d'assurer aux formatrices et aux formateurs travaillant auprès des adultes un encadrement individuel en matière de pédagogie des adultes.

Mais les effets de ces quelques points positifs semblent atténués par le nombre réduit de ces conseillères et conseillers, face à l'ampleur de la tâche, et par l'absence chez plusieurs formatrices et formateurs, d'une formation andragogique de base qui leur permettrait de s'ajuster rapidement aux exigences et aux caractéristiques spécifiques de cette nouvelle clientèle.

Ce perfectionnement andragogique, nécessaire aux personnes chargées d'enseigner aux adultes, reçoit peu d'attention tant au niveau des cégeps qu'à celui de la Direction générale de l'enseignement collégial. En 1980, au cours des journées d'étude organisées par l'AFAQ[1], toutes les personnes participantes - celles des cégeps y comprises - ont fortement insisté sur la nécessité de leur formation andragogique ainsi que sur leurs conditions de travail. À cette occasion, les formatrices et formateurs à l'éducation des adultes au collégial ont distingué, pour ce palier d'enseignement, quatre catégories de personnes pour lesquelles une formation adéquate et des conditions de travail appropriées étaient indispensables pour offrir aux adultes des services éducatifs de qualité: les conseillères et conseillers pédagogiques (andragogiques), les formatrices et formateurs à charge additionnelle (qui viennent du secteur régulier), les formatrices et formateurs à charge complète à l'éducation des adultes et enfin les responsables des services d'éducation des adultes.

En novembre 1986, lors d'une rencontre entre le Conseil des collèges et les cadres responsables de l'éducation des adultes des 44 cégeps, le perfectionnement andragogique des formatrices et formateurs à l'éducation des adultes était parmi les points chaudement discutés. Les responsables y "ont déploré le manque total de préoccupations concrètes visant à donner aux professeurs chargés d'enseigner aux adultes une formation andragogique en cours d'emploi. Pour eux, que ce soit dans l'énoncé de nouvelles politiques sur l'éducation des adultes ou dans la pratique quotidienne de l'éducation des adultes au collégial, il n'y a pas

---

1. Association des formateurs d'adultes du Québec (AFAQ). Une place au soleil pour les formateurs d'adultes. Rapport des journées d'étude sur les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec, Montréal, 1980.

de mesures incitatives concrètes pour permettre aux formateurs d'adultes d'acquérir des compétences spécifiques indispensables à un professeur d'adultes. Tout se passe comme si la seule maîtrise du contenu à enseigner suffisait pour être un formateur d'adultes efficace"[1].

Si les cégeps existent depuis 20 ans, c'est seulement en 1985-1986, semble-t-il, que la Direction générale de l'enseignement collégial a mis sur pied un programme de recyclage et de perfectionnement en cours d'emploi destiné aux formatrices et aux formateurs travaillant auprès des adultes.

Ce programme qui a coûté 60 000$ a permis d'offrir aux intéressés quelque 800 heures de perfectionnement dont plus ou moins 300 heures étaient consacrées à la pédagogie ou à la psychologie des adultes [2]. Mais tout indique que ce programme, déjà limité, ne fera pas long feu. En effet, pour l'année en cours (1986-1987), son budget a été réduit de moitié et totalise 30 000$. Il est à prévoir que d'ici une année ou deux il soit purement et simplement supprimé.

Notons également le problème des enseignantes et des enseignants mis en disponibilité au secteur régulier qui doivent être utilisés avec priorité dans les programmes collégiaux d'éducation des adultes. **"Il convient**, dit le gouvernement, **de souligner qu'un collège doit utiliser les services des professeurs mis en disponibilité (ou l'équivalent par substitution) aux fins de l'enseignement à l'éducation des adultes conformément aux conventions collectives et aux politiques administratives en vigueur."**[3]

Selon la façon dont elle est appliquée, cette mesure peut être défavorable ou favorable à la spécificité du processus d'apprentissage adulte.

Elle sera favorable au développement de l'éducation des adultes si elle est appliquée avec discernement, si un certain mandat est donné au service d'éducation des adultes pour s'assurer de la compétence académique et pédagogique des enseignantes et des enseignants disponibles et si elle s'accompagne d'activités d'encadrement et de formation pédagogique visant à donner aux candidates et aux candidats certaines connaissances de base en pédagogie des adultes, pour leur permettre d'adapter leur approche à la nouvelle clientèle.

---

1. Kayembe, N.-B. L'éducation des adultes dans les cégeps: les coordonnateurs se confient au Conseil des collèges. Compte rendu d'une rencontre entre le Conseil des collèges et l'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec (ACEACQ), Montréal, Conseil des collèges, 1986, p. 3.

2. Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), DGEC, Direction des affaires éducatives. Rapport annuel: secteur perfectionnement, 1985-1986, Québec, août 1986.

3. Gouvernement du Québec, MESS, DGEC, Direction des ressources matérielles et financières (DRMF). Politique budgétaire:exercice financier 1986-1987, Québec, 1986a, pp. 3-4.

Les conditions de travail des personnes chargées de cours ne leur permettent ni de se perfectionner, ni d'être financées pour être disponibles auprès des adultes et ainsi pouvoir adapter leur enseignement.

De tout ce qui précède, découle une situation souvent décriée par plusieurs personnes interviewées et qu'il est important de régler pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage en éducation des adultes au collégial: la précarité de l'emploi dans le secteur.

2.2.1.2 La participation des adultes aux décisions

Sans la participation des adultes aux décisions qui les concernent, on voit mal comment la spécificité de leurs besoins éducatifs pourra être prise en compte. La faiblesse, sinon l'absence de la participation des adultes aux décisions portant sur leur formation est une des principales failles de l'éducation des adultes au collégial.

Selon la loi sur les cégeps amendée en 1981, une étudiante ou un étudiant à temps complet, inscrit à titre d'adulte, est appelé à siéger au conseil d'administration de chaque cégep et à représenter les intérêts de son groupe. Cela constitue un élément positif au chapitre de la participation dans la mesure où cet article est mis en application. Malheureusement, il nous a été impossible de constater l'application de cette mesure.

De leur côté, les commissions de formation professionnelle (CFP) fournissent aux adultes l'occasion de participer à l'identification et à l'analyse de leurs besoins éducatifs *, et cela par l'entremise d'une représentation au sein des comités consultatifs régionaux (CCR). Nous reviendrons sur ce sujet au chapitre 5.

Au niveau des pratiques quotidiennes de l'éducation des adultes au collégial, il ressort de l'avis de plusieurs responsables que les adultes ne sont associés d'aucune manière aux décisions relatives à leurs apprentissages.

Ajoutons à cela le fait que les associations d'étudiantes et d'étudiants adultes ou les sections adultes d'association générale sont presque inexistantes en milieu collégial. Il semble donc quelque peu utopique de s'attendre à ce que la représentation au conseil d'administration, seule mesure concrète en cette matière, ait des effets positifs sur le terrain et que, par conséquent, les adultes soient impliqués activement dans les décisions qui concernent leurs apprentissages. Les adultes, dans les faits, ne disposent au collégial d'aucune tribune à partir de laquelle ils peuvent être consultés et agir collectivement pour défendre leurs intérêts.

---

* Dans les programmes de formation gérés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

2.2.1.3 L'accès des adultes aux ressources éducatives du cégep

Les contacts avec le "prof" en dehors des heures de cours, dont l'objectif est un encadrement pédagogique individuel et approprié, constituent un facteur crucial de succès, spécialement en éducation des adultes.

Hélas, les adultes en formation au cégep n'ont donc pas les mêmes facilités d'accès aux ressources éducatives - plus particulièrement les ressources humaines - que les étudiantes et les étudiants du secteur régulier.

Selon une étude évaluative réalisée dans le cadre des programmes d'éducation des adultes offerts en électrotechnique [1], le manque d'encadrement pédagogique est le premier facteur d'abandon chez les adultes en formation. Cette situation n'est pas surprenante quand on sait que les formatrices et les formateurs à temps plein à l'éducation des adultes constituent une infime minorité (200 postes pour tout le réseau collégial) et que ni les formatrices et formateurs à charge additionnelle issus du secteur régulier, ni les chargées et chargés de cours ne sont tenus, par une clause quelconque de leur contrat, à offrir une certaine disponibilité aux adultes en formation en dehors des heures de cours.

Le syndicat des professeurs du collège Edouard-Montpetit, par exemple, voyait les choses de cet oeil lorsqu'il écrivait en 1984: **"Certes, existent dans tous les collèges des services administratifs à l'éducation des adultes, mais la disproportion est gigantesque entre les besoins réels des étudiants et les appuis que ces services peuvent offrir. En exemple: plus de service d'orientation, ni d'information scolaire et professionnelle, nombre réduit au maximum d'aide pédagogique, (...), bibliothèques et médiathèques trop souvent fermées le soir ou sans servir de référence..."** [2]

Rien n'indique que, depuis lors, les choses se soient profondément modifiées. Deux facteurs permettent de soutenir cette affirmation. D'une part, les coupures budgétaires qui ont suivi la publication de la nouvelle politique sur l'éducation des adultes et les compressions faites dans le budget général des cégeps n'ont permis d'allouer aucune ressource additionnelle à cette fin. D'autre part, selon une enquête évaluative réalisée par le ministère de l'Education pour cerner l'impact du projet d'éducation permanente annoncé en 1984, 71% des respon-

---

1. Gouvernement du Québec, MESS, DGEC. Évaluation des programmes de formation de l'enseignement collégial en électrotechnique dans le cadre de l'éducation des adultes, Québec, 1986c, p. 89.

2. Syndicat des professeurs du collège Édouard-Montpetit. Mémoire soumis au Conseil des collèges dans le cadre de ses audiences sur "Le cégep de demain: pouvoirs et responsabilités", Longueuil, 1984, pp. 16-17.

sables de l'éducation des adultes au collégial ont affirmé qu'en 1985 la qualité des services offerts aux adultes n'avait pas du tout changé. Ce pourcentage était de 65% chez les responsables de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. [1]

2.2.2 La garantie de la qualité de l'évaluation des apprentissages en éducation des adultes

Les adultes veulent être assurés d'acquérir les compétences recherchées et d'obtenir, au sortir de leur formation, des diplômes qui en témoignent. Ils craignent les diplômes à rabais qui ne leur sont d'aucune utilité. Or, cette qualité des diplômes dépend bien évidemment du contenu des programmes et de la compétence du corps professoral, mais il tient aussi à la qualité de l'évaluation des apprentissages et à la garantie que le diplôme atteste de la valeur de la formation reçue.

Dans cette perspective, l'article 31 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial exige que chaque collège se dote d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages [2].

En juin 1987, soit 24 mois après l'échéance fixée par le règlement noté plus haut, trois cégeps sur quatre se sont déjà dotés d'une politique considérée comme satisfaisante par la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Mais de ce nombre, le tiers seulement des établissements affirment que leur politique d'évaluation s'applique autant à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier et réfère explicitement à ce champ d'activités dans le texte même de leur politique. Bref, un seul collège sur quatre s'est doté de l'instrument prévu par le Règlement sur le régime pédagogique du collégial pour garantir la qualité de l'évaluation des apprentissages en éducation des adultes et en conséquence assurer la qualité de la formation c'est-à-dire veiller à ce que les étudiants adultes, avant d'obtenir une attestation ou un certificat d'études collégiales, aient vraiment maîtrisé les principaux apprentissages prévus pour chacun des cours consignés dans les Cahiers de l'enseignement collégial.

Les services d'éducation des adultes n'ont pas attendu l'obligation consignée dans le Règlement sur le régime pédagogique pour développer l'évaluation des apprentissages, des enseignements et des services. Cela toutefois ne saurait suffire. Les collèges doivent garantir aux adultes leur droit à une évaluation équitable. Ils doivent mieux s'outiller pour rendre compte de la valeur des diplômes décernés aux adultes. Si les progrès réalisés en ce sens ne sont pas négligeables, ils ne doivent pas nous faire oublier que dans la grande

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'éducation permanente. L'implantation du projet d'éducation permanente, recherche exploratoire, Québec, 1985, pp. 7-8.

2. Cette politique est examinée par la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges. Le Ministre, responsable de l'application du règlement, est alors informé, par un rapport public, de l'état de la situation.

majorité des établissements (75%), l'éducation des adultes échappe encore aux exigences prévues au régime pédagogique.

Cette recherche de diplômes reconnus ne doit pas faire oublier le rôle crucial de l'évaluation formative (soutien apporté à l'étudiant) pour permettre aux adultes, tout au long du processus d'apprentissage, de pouvoir mesurer le chemin parcouru, cerner les difficultés, prévenir les blocages avant qu'il ne soit trop tard et bénéficier des consultations pédagogiques nécessaires.

Quant à la formation sur mesure et aux autres formations ne conduisant pas à une certification, les exigences de qualité doivent être aussi présentes qu'à l'enseignement crédité aux adultes. Mais, pour respecter la nature de ces formations, les exigences doivent se traduire en d'autres normes et d'une autre manière. La garantie de qualité de la formation sur mesure ne peut en effet être assurée en vérifiant, comme c'est le cas pour la formation conduisant à une certification d'État, l'atteinte des objectifs d'apprentissage prévus au programme. Cela n'est pas possible puisqu'il n'y a pas de programmes préétablis. La qualité de la formation sur mesure se joue dès l'amont de l'apprentissage, au moment où on fait le diagnostic des besoins et on élabore le plan de la formation. Une formation sur mesure sera de qualité dans la mesure où les apprentissages prévus seront pertinents face à la demande initiale et seront suffisamment larges pour être transférables à d'autres situations. Il importe aussi de s'assurer qu'en aval de la formation soit mis en place un processus de rétroaction pour évaluer si la demande formulée au départ a trouvé une réponse adéquate.

La spécificité de l'éducation des adultes ne peut servir d'excuse à un laisser-faire quant à la qualité de cette formation. Intégrer l'éducation des adultes à l'enseignement régulier au nom de la qualité serait mettre en cause l'avenir de l'éducation des adultes au collégial. Mais il serait également néfaste de répondre aux besoins particuliers des adultes sans leur garantir la même qualité de formation que celle exigée dans l'enseignement régulier. C'est l'image même du cégep qui est en jeu et une partie importante de son développement futur. Mais c'est surtout l'adulte qui se trouverait lésé par l'obtention d'un diplôme à rabais ou par la participation à une formation trop pointue, utilisable seulement à très court terme. Spécificité et qualité sont deux exigences complémentaires du développement de l'éducation des adultes.

2.2.3 La pertinence et la diversité de la formation offerte

La diversité de la formation offerte demeure une des caractéristiques essentielles de toute entreprise d'éducation des adultes qui veut être efficace. En effet, les adultes reviennent aux études pour une multitude de raisons tout autant d'ordre professionnel, social que d'ordre purement cognitif ou culturel. Le rapport de la Commission Jean souligne cette multiplicité des besoins. On y note neuf raisons qui incitent les Québécoises et les Québécois à entreprendre une activité éducative, à savoir les raisons suivantes énumérées en ordre

d'importance: accroître sa culture personnelle, s'améliorer dans son travail, développer sa personnalité, se recycler, être plus efficace comme conjoint(e) ou comme parent, obtenir une promotion, pouvoir changer d'emploi, se préparer à retourner au travail ou à commencer à travailler, se préparer à faire de l'action syndicale, sociale, communautaire ou autre [1].

Une diversité évidente

Au départ, les programmes éducatifs des services collégiaux d'éducation des adultes étaient majoritairement structurés autour de cinq volets: le perfectionnement professionnel (qui comptait pour 50% du volume des activités), le programme de baccalauréat ès arts, le programme de formation de maîtres, le programme de culture populaire et celui d'enseignement général[2].

Au cours des années, les programmes offerts se sont beaucoup multipliés et diversifiés. Présentement, les cégeps offrent un nombre élevé de champs de formation ou de spécialisation, couvrant la majorité des secteurs de la formation professionnelle. Sur un total de 401 programmes reconnus, comprenant 7 programmes de DEC généraux, 130 programmes de DEC professionnels et 4 programmes dits "de passage", on compte 312 programmes crédités organisés spécialement à l'intention des adultes (CEC, DPEC et AEC) [3].

Ces 312 programmes éducatifs pour adultes se répartissent en vingt-cinq champs professionnels comme on peut le constater au tableau 3.

La multiplication et la diversification de ces programmes, plus particulièrement des programmes d'établissement, est un indice évident de la variété de l'offre de formation faite aux adultes par les cégeps. Mais cette diversité est limitée.

Une diversité limitée

De façon générale, que ce soit dans les programmes gérés par la Direction générale de l'enseignement collégial ou ceux gérés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la diversification tend à s'opérer uniquement dans le champ de la formation professionnelle et surtout sous la forme de programmes crédités. Par exemple, le perfectionnement professionnel au collégial se réalise généralement dans le seul cadre des programmes crédités conduisant à un diplôme (le DPEC). Il s'agit là d'une réduction importante de multiples possibilités de formation professionnelle continue que les cégeps pourraient offrir à leurs diplômés pour leur permettre d'être à jour dans leur champ de spécialisation.

---

1. CEFA, 1982, op. cit. p. 66.

2. Bélanger, Paul et Paquet, Pierre, 1970, op. cit. p. 107.

3. Gouvernement du Québec, MESS, DGEC, Service de formation aux adultes. Classification des programmes du collégial dans les champs professionnels: DEC-CEC-AEC-Programmes maison, Québec, 1987a.

Tableau 3

Classification des programmes éducatifs pour adultes dans les catégories professionnelles

CATÉGORIES PROFESSIONNELLES	PROGRAMMES DPEC	CEC	AEC	PM[1]	TOTAL
1. administration	-	13	37	5	55
2. agriculture	-	1	2	1	4
3. alimentation, hébergement, tourisme	-	1	3	2	6
4. bois et matériaux connexes	1	-	4	6	11
5. chimie appliquée	2	3	6	-	11
6. communication et documentation	-	1	6	4	11
7. construction et service du bâtiment	1	2	10	2	15
8. électrotechnique	2	15	20	1	38
9. entretien mécanique	-	1	1	-	2
10. environnement et pêche	-	1	8	4	13
11. équipement motorisé	-	-	1	2	3
12. fabrication mécanique	-	7	4	7	18
13. foresterie et papeterie	-	2	9	-	11
14. informatique	-	1	3	1	5
15. imprimerie	-	-	1	3	4
16. mécanique du bâtiment	-	1	1	-	2
17. métallurgie	-	4	1	1	6
18. productions artistiques	-	-	5	4	9
19. textile - confection	-	-	4	-	4
20. textile - production	-	-	2	-	2
21. transport	-	-	3	8	11
22. travaux de génie et mines	-	-	1	7	8
23. services de santé	13	5	3	1	22
24. service à la personne et divers	-	-	-	-	-
25. services sociaux	4	8	29	-	41
TOTAL	23	67	170	52*	312

1. programme maison: programme conçu et organisé par un cégep, mais non approuvé par le Ministère, ne conduit à aucune certification reconnue par celui-ci.

* Ce chiffre ne représente que les programmes mentionnés dans le document consulté. L'existence, dans certains cégeps, de nombreux autres programmes maison non inventoriés par les auteurs de ce document est fort probable.

Source: gouvernement du Québec, MESS, DGEC, Service de formation aux adultes, 1987.

Le sous-développement de la formation sur mesure

Conçue pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques de certaines clientèles, la formation sur mesure est une innovation qui a pris naissance dans les cégeps au milieu des années '70, plus spécifiquement depuis la publication du rapport Campeau-Leroux en 1978 [1]. En formation sur mesure, le contenu des activités éducatives offertes ne provient pas des programmes préétablis mais part plutôt de l'estimation des besoins éducatifs d'un groupe particulier d'adultes qui seront appelés par la suite à participer aux différentes étapes du processus de leur formation. C'est en raison de cela qu'on se réfère souvent aux expériences particulières de formation sur mesure pour expliquer ce que signifie l'objectif de la spécificité dans les différents champs de l'éducation des adultes.

Malheureusement, de l'avis de plusieurs responsables de l'éducation des adultes, cette approche n'a pas été suffisamment exploitée en éducation des adultes au collégial. Depuis dix ans qu'elle se pratique, la formation sur mesure a toujours fonctionné en marge des politiques officielles de formation. C'est seulement en janvier 1987 qu'elle a été reconnue officiellement dans le cadre des Accords Canada-Québec sur la formation en établissement. Une enveloppe budgétaire, spécialement destinée à l'achat "indirect" des cours constitue une garantie financière pour le développement de cette formation sur mesure.

L'atrophie des autres aspects de l'éducation des adultes

La formation générale destinée aux adultes est presque inexistante au collégial. Le programme de retour aux études destiné aux femmes [2] constitue une heureuse exception à cette règle. Dans l'ensemble, le système de tarification horaire en vigueur dans les programmes collégiaux destinés aux adultes ne favorise pas la formation générale [3].

Ainsi, les adultes désireux de suivre un cours ou un programme de ce genre sont obligés soit de s'inscrire à temps complet au secteur régulier soit, souvent, de supporter eux-mêmes le coût de leur formation à temps partiel, ce qui a comme effet d'exclure beaucoup d'adultes de condition socio-économique faible.

---

1. Campeau, Daniel et Leroux, Jeanne. La formation sur mesure. Rapport final, Montréal, Fédération des cégeps, 1978.

2. Le programme de retour aux études est un programme crédité de formation générale destiné à la clientèle adulte féminine. D'après le président de l'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes collégiale au Québec, le programme se donne dans moins de 15 cégeps sur 44.

3. Le nombre minimum d'élèves-adultes exigé pour offrir un cours de type formation générale est difficile à atteindre dans plusieurs cégeps, spécialement ceux qui sont en dehors des grands centres urbains.

L'éducation populaire est également prisonnière de la professionnalisation de l'éducation des adultes au collégial. Cette forme d'éducation s'est développée au collégial selon les trois dimensions suivantes:

La dimension socio-culturelle

Elle vise à offrir à l'ensemble de la population adulte une variété d'activités éducatives reliées à la vulgarisation scientifique, à la formation artistique, à l'initiation aux sciences humaines, à l'éducation physique et aux sports, à la préparation à la retraite, à l'initiation à l'économie, etc.

La dimension service à la collectivité

Au sens large, le service à la communauté vise l'accessibilité de tous les membres de la communauté aux ressources éducatives - matérielles et humaines - disponibles dans les institutions de formation. Au sens strict, le service à la collectivité (SAC) s'adresse aux groupes communautaires dans le but de leur offrir les ressources éducatives dont ils ont besoin pour contribuer au développement de leur milieu.

La dimension développement régional

Elle est un type particulier de l'éducation populaire axé essentiellement sur le développement socio-économique du milieu environnant de la région[1].

Depuis plus d'une quinzaine d'années, des initiatives ont vu le jour dans certains cégeps, s'intéressant à l'une ou l'autre ou à l'ensemble de ces dimensions. De quinze cégeps qui pourraient être cités comme exemples, deux constituent les chefs de file. Le cégep de Rosemont est actif en ce domaine depuis le lancement, en hiver 1973, du programme intitulé "Formation populaire". De son côté, le cégep de Limoilou lançait, dès 1974, sa première expérience dans le dossier: le projet "Cégep-hors-les-murs". Depuis lors, il n'a cessé de développer ce secteur.

Ces expériences demeurent marginales et reçoivent un support financier nettement insuffisant des gouvernements. En 1980, un rapport était adressé au gouvernement du Québec sur le sujet[2]. Après avoir démontré l'expertise des cégeps dans le dossier ainsi que l'importance de l'éducation populaire pour le développement de tout le potentiel humain du Québec, les

---

1. Desrosiers, Jules, Pour développer les régions: entreprendre avec les partenaires, Québec, MEQ, 1984, 319 p.

2. Bonin, J. et DesGroseillers, J. L'éducation populaire au cégep: rapport final de l'opération REPO, Montréal, Fédération des cégeps, avril 1980.

auteurs du rapport ont recommandé, entre autres, que les cégeps obtiennent un soutien financier pour leurs programmes relatifs à ce volet de l'éducation. Mais le choix des gouvernements s'étant porté presque exclusivement sur la formation professionnelle, le rapport est demeuré lettre morte.

Aussi les expériences d'éducation populaire sont-elles en train de s'effriter même dans les collèges qui en ont fait une tradition. Tout cela, au moment où le gouvernement déclare poursuivre "l'accentuation de la mission communautaire des universités, des collèges et des commissions scolaires, particulièrement par le développement de l'éducation populaire et des services à la collectivité"[1].

Le fait que, contrairement aux "community colleges" [2], les cégeps s'impliquent de moins en moins en éducation populaire ne peut que réduire l'offre de formation et freiner ainsi le développement de l'éducation des adultes au collégial.

CONCLUSION

Malgré les efforts réels et les expérimentations uniques, les types de formation offerts par les cégeps à la population adulte du Québec ne sont pas assez diversifiés pour répondre à la variété des besoins ni assez spécifiques pour s'ajuster à la condition étudiante de l'adulte. La formation sur mesure tarde à se développer, le perfectionnement demeure coincé dans un régime pédagogique conçu pour la formation initiale, la formation générale et l'éducation populaire sont en nette régression et les services à la collectivité demeurent peu développés.

Les programmes professionnels courts (certificats et attestations d'études collégiales) doivent être bonifiés pour répondre aux besoins spécifiques des adultes et pour assurer une meilleure qualité de la formation et des diplômes qui la sanctionnent. À cet égard, les relations entre les programmes courts et ceux conduisant au DEC doivent être mieux précisées.

Les adultes qui retournent aux études à temps complet dans le cadre des programmes longs doivent bénéficier de conditions d'apprentissage mieux adaptées à leur situation. Certaines mesures doivent être prises pour permettre aux cégeps d'offrir une variété d'activités éducatives susceptibles de rejoindre adéquatement tous les adultes désireux d'apprendre.

Certes, le régime pédagogique devra être mis à jour, à l'heure d'une éducation permanente mieux comprise; mais la capacité des cégeps à mieux répondre aux besoins éducatifs des adultes est aussi conditionnée par des facteurs financiers, organisationnels et politiques.

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984, p. 58.

2. Dennison, D.J. et Gallagher, P. Canada's community colleges: a Critical Analysis, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986.

CHAPITRE III

LA CRISE DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL

INTRODUCTION

Le financement: un problème aigu

Interrogées sur les problèmes les plus importants auxquels elles font face, la majorité des personnes responsables de l'éducation des adultes au collégial vous diront que ce sont le financement, le manque de ressources et l'impossibilité de planifier les activités à moyen et même à court terme.

Comme l'a affirmé un coordonnateur de l'éducation des adultes dans une entrevue: "il est pour le moins difficile de parler de développement des services d'éducation des adultes quand ces derniers en sont à se débattre pour leur survie... Le manque d'argent et les coupures dans les fonds de formation font que nous sommes de moins en moins en mesure de répondre à la demande. Et cela va de mal en pis (...) Où cela s'arrêtera-t-il? Où cela va-t-il mener les SEA du réseau collégial?"

L'analyse du mode actuel de financement de l'éducation des adultes au collégial permet de mieux comprendre la crise de financement de l'éducation des adultes. Après avoir brossé un tableau d'ensemble, nous étudierons l'impact de la nouvelle orientation du gouvernement fédéral, principal commanditaire en ce domaine. Nous évaluerons ensuite le poids des règles régissant l'enveloppe budgétaire québécoise. Toutefois, le problème financier de l'éducation des adultes ne tient pas uniquement à des facteurs externes, le réseau collégial et chacun des établissements ont aussi, dans cette crise, une responsabilité qu'il nous faudra cerner.

3.1 Tableau d'ensemble du financement de l'éducation des adultes dans les collèges

Le réseau collégial public compte actuellement 44 cégeps et chacun a son propre service d'éducation des adultes. Dans certains cas, où un collège possède plusieurs campus, il y a même plus d'un service d'éducation des adultes. L'éducation des adultes au collégial est financée de trois façons: par des fonds fédéraux gérés par le ministère québécois de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu suite aux Accords Québec-Ottawa, par les subventions de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et enfin, par la contribution * exigée de la

---

* - contribution collective, c'est-à-dire contribution de l'entreprise ou de toute autre organisation, dans certains cas de formation sur mesure;

- contribution individuelle, c'est-à-dire les frais d'inscription.

clientèle. On parlera donc tout au long de ce chapitre du fonds MMSR, du fonds DGEC et de l'autofinancement.

Dans le cas du présent rapport, il est inutile de décrire en détails l'organisation de ce financement selon les trois sources notées plus haut. Cela exigerait un développement d'autant plus long que ces trois sources sont souvent étroitement interreliées à l'intérieur même d'un cours où des étudiantes et des étudiants sont financés par l'enveloppe fédérale, d'autres par celle de la DGEC alors qu'un certain nombre est appelé à débourser des frais d'inscription. Nous n'analyserons pas non plus les modalités particulières de gestion de chacun de ces fonds. Qu'il suffise de dire que le fonds MMSR est alloué selon un mode d'allocation "heure-groupe" alors que le fonds DGEC est distribué selon une autre base de calcul, celle de "l'heure-élève".

Ces modes différents d'allocation des ressources et leurs modalités administratives particulières ne font que rendre encore plus difficile la capacité de gérer et de planifier l'éducation des adultes au collégial. Ce qui nous intéresse surtout, c'est l'évolution de ces trois sources de financement et ses conséquences sur le développement même de l'éducation des adultes au collégial.

Le tableau 4 nous donne un aperçu de la situation de 1980 à 1987, mis à part l'autofinancement pour lequel les ministères ne possèdent aucune donnée valable jusqu'à ce jour. Bien que nous ayons procédé à de multiples vérifications, nous publions ces chiffres avec prudence, car nous sommes conscients de certains écarts entre les différentes sources consultées. Néanmoins nous sommes assurés que ces données traduisent bien les tendances d'ensemble.

Ce tableau général indique d'abord l'ampleur des fonds alloués à l'éducation des adultes au collégial. Il s'agit d'un montant variant, selon les années, entre 40 et 50 millions $. Notons aussi que la contribution québécoise actuelle, estimée à près de 45 % de la totalité des fonds publics alloués, constitue une augmentation importante par rapport aux années '70 où le gouvernement fédéral était pratiquement la seule source de financement.

Toutefois, par rapport au budget global de l'enseignement collégial qui, de 1980-1981 à 1985-1986, passe de 537,2 millions $ à 705,6 millions $ soit un accroissement de 31 %, celui de l'éducation des adultes passe de 44,6 millions $ à 50,5 millions $ durant la même période, soit une hausse de 15 %, c'est-à-dire deux fois moins. Cela s'explique par les coupures de 2,8 millions $ * faites en 1981-1982 dans l'enveloppe DGEC-éducation des adultes. Par la suite, le fonds DGEC réussira à retrouver en 1985-1986 le niveau atteint en 1980-1981. Cela ne durera pas. En 1986-1987, on assiste de nouveau à une coupure faisant retomber l'enveloppe budgétaire provinciale à 13,5 millions $, donc en bas de son niveau de 1979-1980 qui était de 14,5 millions $.

---

* dont 2,2 millions $ en frais de formation et 0,6 million $ en frais d'encadrement.

Tableau 4

Financement de l'éducation des adultes dans le réseau collégial public (en millions de dollars)

BUDGET \ ANNÉE	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
1. Éducation des adultes							
1.1 Budget d'encadrement	11,4	8,4	9,6	10,4	10,6	10,0	9,3
1.1.1 Enveloppe DGEC	4,6	4,0	4,2	4,6	4,6	4,7	4,0
1.1.2 Enveloppe DGEA-MMSR**	6,8	4,4	5,4	5,8	6.0	5,3	5,3
1.2 Budget de formation	32,2	31,4	31,6	32,2	36,8	37,5	35,7
1.2.1 Enveloppe DGEC	15,6	13,4	13,4	13,7	15,2	15,5	13,5
1.2.2 Enveloppe MMSR**	16,6	18,0	18,2	18,5	21,6	22,0	22,2
1.3 Enveloppe spéciale (200 postes à temps complet)	-	-	1,2	1,4	1,9	3,0	-
1.4 Fonds spécifique*** dév. des programmes et investissements	1,0	1,1	-	-	-	-	-
Budget total de l'éducation des adultes au collégial	44,6	40,9	42,4	44,0	49,3	50,5	-
2. Budget total de l'enseignement collégial public	537,2	581,3	645,2	668,2	675,7	705,6	708,1
Rapport 1 sur 2 en pourcentage	3,3%	7,03%	6,57%	6,58%	7,29%	7,15%	-

* Ce tableau n'inclut pas les revenus provenant directement de la clientèle adulte: l'autofinancement
** exclut l'enveloppe PFMQ et les subventions ponctuelles de la caisse fédérale d'accroissement de compétence
*** exclut les frais alloués au développement de la reconnaissance des acquis

Sources:
Apprendre: une action volontaire et responsable, CEFA, Québec, 1982, p. 644.
Statistiques annuelles sur l'allocation des ressources de la DGEA du MEQ, Québec
Statistiques annuelles sur l'allocation des ressources de la DGEC du MESS, Québec
Bulletin de l'ACEACQ, vol. 4 no 2, mars-avril 1987
Comptes publics: rapports annuels, vol. 1, ministère des Finances, gouvernement du Québec
Information de gestion sur les programmes de formation, MMSR, décembre 1986
MESS, DGEC: politique budgétaire des cégeps, annuel
MESS, DGEC: budget révisé des cégeps, annuel

Ce tableau montre aussi le caractère relativement marginal du budget de l'éducation des adultes par rapport à celui de l'enseignement régulier, soit environ 7 %. Et ce rapport entre les deux est significatif si on se rapporte au graphique 1 du premier chapitre où on constate que de 1981-1982 à 1985-1986 la clientèle adulte * s'est accrue de 22 % alors que le budget durant cette période a augmenté de 23 %. Par contre, la clientèle régulière ** a connu une

---

* Voir au chapitre 1 le tableau 1, colonnes C et D

** Voir au chapitre 1 le tableau 1, colonnes A, A_1 et B

augmentation deux fois moins rapide (12 %) alors que le budget global de l'enseignement collégial public durant cette même période a subi une hausse similaire de 22 %. Bien sûr, cette augmentation des budgets bruts, compte tenu de l'inflation, correspond à une compression budgétaire[1]. Mais si on se réfère aux différents taux d'accroissement de ces deux clientèles, on doit constater une tendance plus forte à la compression, sinon à la réduction, dans le champ de l'éducation des adultes que dans celui de l'enseignement régulier. Ce constat d'un financement "deux poids, deux mesures" n'est pas que théorique. Il a des conséquences concrètes pour les femmes et les hommes inscrits aux activités d'éducation aux adultes offertes par les cégeps. Ainsi, alors qu'en 1980-1981, selon nos chiffres, on dépensait en moyenne 743 dollars de fonds publics par adulte inscrit à des activités, on ne dépense plus, en 1984-1985, que 616 dollars*, soit une baisse en dollars courants de 17 % et, compte tenu de l'inflation, de 38 %.

C'est là le premier volet de la crise financière. Peut-être saisit-on mieux maintenant ce qu'un coordonnateur nous disait lors de l'enquête que nous avons menée auprès d'eux: "le problème le plus important touche les modes de financement qui, contrairement à ceux des commissions scolaires, mettent l'accent sur la génération d'un volume d'activités toujours de plus en plus grand, au détriment d'un encadrement de base en ressources humaines qui serait axé sur la qualité du service à la clientèle".

3.2 L'impact des Accords Québec-Ottawa

3.2.1 La contribution financière fédérale à l'éducation des adultes en établissement

Le gouvernement fédéral, par l'entremise du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu du Québec, fournit 55 % des fonds publics alloués directement à l'éducation des adultes au collégial, soit une contribution annuelle de 25 millions $ au cours des cinq dernières années[2].

Dans le cadre des Accords Canada-Québec, la contribution fédérale annuelle à l'ensemble de l'éducation des adultes offerte dans les établissements publics québécois se chiffre, depuis quelques années, à 139 millions $ (année de référence 1985). Cela permet à quelque 26 000 adultes de s'inscrire à temps partiel (80 %) ou à temps complet (20 %) à un cours de formation professionnelle[3]. À cela s'ajoute un montant de 100 millions $ administré par les

---

1. Conseil des collèges. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur "l'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-1988", doc. n° 9516- 0126, Québec, Conseil des collèges, avril 1987.

2. Voir tableau 5.

3. Et quelquefois de formation générale.

* Source: Statistique Canada, cat. 62.001

Tableau 5

Contribution fédérale à l'éducation des adultes en établissement au Québec, dans le cadre des Accords Canada-Québec (en millions de dollars)

BUDGET / ANNÉE	85-86 $	86-87 $	87-88 $	88-89 $
1. Aide à la formation en établissement (achats directs)	139	125,1	106,3	85,1
1.1 Coûts de base	55(40%)	50	42,5	34
1.1.1 Réseau secondaire	25	-*	-	-
1.1.2 Réseau collégial	5	-	-	-
1.1.3 Commissions de formation professionnelle	16	-	-	-
1.1.4 Infrastructures ministérielles	9	-	-	-
1.2 Frais de formation (temps complet et temps partiel)	84 (60%)	75,1	63,8	51,1
1.2.1 Réseau secondaire	50,8	-*	-	-
1.2.2 Réseau collégial	22,1	-	-	-
1.2.3 Autres	11,2	-	-	-
2. Formation sur mesure	-	13,9	32,7	-**
2.1 Coûts de base	-	-*	-	-
2.2 Frais de formation	-	-	-	-
		-		
3. Total de 1 et 2	139	139	139	?

* Nous n'avons pas cru approprié de faire la ventilation des coûts de base et des frais de formation. La valeur relative des différents chiffres devrait être la même pour les trois années subséquentes.

** L'entente ne spécifie pas de montant pour l'année 1988-1989

Sources:
- Accord Canada-Québec relatif au programme national de formation professionnelle pour les années 1982-1983, 1983-1984, 1984-1985, texte de l'accord.
- Le collégial: bulletin d'information de la DGEC, vol. 12 no.3, mars 1987c.
- Conseil des collèges. Les Accords Québec-Ottawa en matière de formation de la main-d'oeuvre et leur impact sur l'éducation des adultes au collégial. Avis au Ministre, Québec, Conseil des collèges, 1986.

centres de main-d'oeuvre du Canada pour défrayer le coût des allocations versées aux stagiaires[1].

Or, en février dernier, un nouvel accord vient d'être signé qui a pour effet de maintenir, pour toute la période de 1987 à 1989, la contribution fédérale à son niveau de 1985, soit 139 millions $[2]. Le Québec proposait une augmentation de 10 % par rapport à 1985 et par la

1. Voir Avis du Conseil des collèges sur les Accords Québec-Ottawa, 20 février 1986, pp.2-3.

2. Voir tableau 5.

suite une indexation annuelle de 5 %. Mais le montant accordé en 1985 fut maintenu sans indexation. Cette compression budgétaire dans l'enveloppe fédérale doit être mise en relation avec les coupures que le gouvernement québécois a faites dans le fonds DGEC au cours des six dernières années.

Par ailleurs, face à la volonté fédérale clairement exprimée en juin 1985 de baisser sa contribution à la formation des adultes donnée en établissement, il faut bien reconnaître que le Québec a réussi, mieux qu'ailleurs au Canada, et après deux ans d'une négociation serrée, à maintenir le niveau de la contribution fédérale au palier de 1985-1986. Le Québec a aussi réussi à bloquer l'implantation, par le fédéral, de structures canadiennes de consultation dans chaque région et à faire inscrire dans le texte de l'Accord que la consultation sur les besoins de formation se fera à travers le réseau québécois des commissions de formation professionnelle (CFP). Refusant les coupures de 40 % qui ont été proposées, le Québec a exigé et obtenu la mise en place d'une nouvelle formule selon laquelle les fonds maintenus seront alloués à des projets de formation sur mesure.

Un pourcentage progressif, qui pourrait atteindre 40 % du budget en 1988-1989, sera donc consacré au financement de projets de formation sur mesure provenant des différents secteurs d'activités économiques. Les cégeps recevront à cette fin des demandes de prestations de service de la part des commissions de formation professionnelle.

Il est important ici de souligner qu'antérieurement, tel qu'on le constate au tableau 5, toute l'enveloppe fédérale, à savoir 139 millions $, était consacrée à l'achat direct de cours offerts par les établissements publics. Ce fonds garanti de 139 millions $ était alloué tant à la formation qu'à l'encadrement. La deuxième partie de l'enveloppe, consacrée à la formation sur mesure, ne sera plus assurée ou garantie à l'avance. Elle permettra plutôt de financer les projets offerts en priorité aux établissements publics. En d'autres termes, les collèges ont deux ans pour démontrer qu'ils peuvent offrir ce nouveau type de services de formation aux adultes, faute de quoi, on fera appel à d'autres organismes de formation. Cette période sera cruciale pour le développement de la formation sur mesure certes, mais aussi pour celui plus global de l'éducation des adultes au collégial. Ainsi, au cours des premiers mois de mise en application du nouvel Accord, importera-t-il de bien définir le type de formation sur mesure à développer et d'y faire les investissements nécessaires.

Les cégeps sont-ils outillés pour relever ce défi? Cette question a déjà été posée par le Conseil des collèges dans l'Avis noté plus haut, mais elle est demeurée sans réponse jusqu'à maintenant: "il est urgent que les services d'éducation des adultes (SEA) des collèges puissent s'ouvrir de plus en plus aux divers besoins des adultes pour leur offrir autant des enseignements crédités mieux adaptés que des formations programmées sur mesure. Or, les services ne pourront relever ce défi qu'à condition d'avoir l'expertise et les ressources stables requises pour accueillir ces nouvelles demandes provenant des commissions de formation professionnelle, les traduire en objectifs d'apprentissage, élaborer sur mesure les programmes ad hoc, réaliser les concertations nécessaires avec les départements du collège, organiser la formation et, au terme, en faire l'évaluation. En fait, ce nouveau type d'intervention

éducative ne répondra aux exigences de qualité attendues du cégep que dans la mesure où les services d'éducation des adultes se donneront les équipes-support nécessaires[1].

Il y a un danger réel que les collèges publics, faute de ressources, ne puissent relever adéquatement ce défi. Par défaut, ils feraient ainsi la preuve que les tenants de la privatisation attendent pour faire appel aux entreprises de formation et à la formation en entreprise. Cette orientation était d'ailleurs déjà présente dans les propositions fédérales de juin 1985[2]. On tend à réduire le rôle des collèges publics à leur contribution traditionnelle, à savoir l'extension aux adultes de la formation créditée offerte aux jeunes.

3.2.2 L'encadrement de la formation: une formule inéquitable

En 1985-1986, 60 % des fonds fédéraux, soit 84 millions $, étaient consacrés aux frais de formation à temps complet et à temps partiel[3]. De ce montant, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires avaient reçu 51 millions $, alors que l'éducation des adultes au collégial n'en avait reçu que 22,1 millions $. L'ampleur de l'écart des budgets de formation attribués aux deux réseaux se justifie par les priorités établies dans les accords, lesquels tiennent compte du nombre considérable de travailleuses et de travailleurs qui ont besoin d'une formation de niveau secondaire.

Ce qu'il faut souligner toutefois, c'est un autre écart plus difficilement explicable: celui des budgets d'encadrement. Le réseau d'éducation des adultes des commissions scolaires bénéficie, pour les coûts de base, d'un budget de 25 millions $ pour un volume de formation équivalant à 51 millions $, soit 0,50 $ pour chaque dollar consacré à la formation. De leur côté, les collèges ont un budget de formation de 22,1 millions $ mais ne reçoivent que 5 millions $ en coûts de base, soit 0,23 $ par dollar de formation.

Ce sous-financement de l'encadrement de l'éducation des adultes au collégial se traduit concrètement par une réduction relative du personnel non-enseignant à temps plein dans les services d'éducation des adultes. Cela signifie un nombre restreint de responsables de la préparation des nouveaux programmes, de conseillères et de conseillers pédagogiques capables d'aider les adultes lors de l'inscription ou tout au long de leur formation ainsi que de ceux chargés d'encadrer les personnes qui donnent la formation.

Selon nos informations, cette carence ne sera corrigée que très partiellement pour les seuls achats indirects d'activités de formation sur mesure. Dans ces cas, qui représentent en 1987-1988 le tiers du fonds MMSR, les coûts de base alloués seront ajustés au taux en vigueur dans les commissions scolaires. Or, comme des achats indirects ne sont pas assurés, les collèges

---

1. Conseil des collèges, 1986, op. cit. p. 12.

2. Emploi et Immigration Canada. La planification de l'emploi, Ottawa, juin 1985, 32 pages.

3. Voir tableau 5.

qui auront de la difficulté à répondre aux demandes, ceux par exemple qui ont poussé trop loin l'intégration, risqueront ainsi d'être privés et des budgets d'achats indirects et des hausses des coûts de base qui s'y rattachent.

En dehors de ce rajustement, aucune modalité financière n'est prévue pour fournir aux services d'éducation des adultes des cégeps les ressources supplémentaires requises en amont de la formation, particulièrement dans le champ de la formation sur mesure.

3.3 La gestion du budget de l'éducation des adultes dans les collèges

Déterminés en grande partie par les fonds MMSR et DGEC, les budgets d'éducation des adultes des cégeps sont aussi conditionnés par des normes et des pratiques propres au réseau collégial.

D'abord, les normes devant régir le fonds DGEC pèsent sur la capacité de ces établissements de diversifier les offres de formation faites aux adultes. Cette enveloppe finançant la formation à temps partiel dans les programmes "réguliers" offerts aux adultes, est régie selon une grille de tarification heure-élève où les cours de langue et la formation générale sont financés à un taux plus faible que la formation professionnelle, laquelle est aussi financée différemment selon qu'il s'agit ou non de formation reliée aux programmes professionnels, dits "lourds". C'est ainsi que les cégeps anglophones, par exemple, se trouvent pénalisés en raison des demandes nombreuses qu'ils reçoivent pour la formation en langue seconde, lesquelles s'inscrivent, selon ces établissements, dans une perspective professionnelle, reliée à l'amélioration de la qualification. C'est également ainsi que la formation générale, déjà négligée dans les ententes fédérale-provinciales, subit, par ces normes, un second freinage.

Dans les commissions scolaires régionales, la formation de base[1] est accessible et gratuite à tout adulte qui s'inscrit à temps complet ou à temps partiel. L'éducation des adultes[2] est ainsi financée sur une base statutaire selon la clientèle qui s'y amène. De même, les cours crédités offerts aux adultes dans les universités[3] sont aussi des formations financées automatiquement, selon la méthode de calcul "équivalent à temps complet" à l'intérieur du financement général per capita de cet ordre d'enseignement. À cet égard, le mode de financement de l'éducation des adultes au collégial est fondamentalement inéquitable.

La nature et la gestion du solde des fonds, c'est-à-dire des surplus de fonds accumulés dans le réseau collégial, présentent un double et même un triple paradoxe qui est, à notre avis, une autre explication du sous-développement de l'éducation des adultes au collégial.

---

1. Jusqu'au niveau secondaire V inclusivement.

2. Sauf le fonds MMSR et l'éducation populaire financée selon un budget fixé annuellement.

3. Tant les programmes longs de premier cycle que les formations courtes de type certificat ou micro-programme.

La première facette de ce paradoxe concerne la nature de ces surplus et réside dans leur existence même qui va à l'encontre de l'insuffisance de ressources décriée dans ce rapport. Mais, à y regarder de près, la contradiction n'est qu'apparente. En effet, contrairement aux apparences, ces surplus ne sont pas un indice du surfinancement de l'éducation des adultes au collégial. Ils sont dûs à deux facteurs tout à fait indépendants du niveau de financement, mais pour le moins nuisibles au développement de ce secteur. Le premier de ceux-ci est la lourdeur, la lenteur de l'appareil administratif qui fait que les budgets annuels des services d'éducation des adultes ne sont connus que trop tard vers la fin de l'année financière. Et ce retard engendre l'impossibilité, pour les responsables de ces services, de planifier leurs activités en fonction de leur pouvoir réel de dépenser.

L'autre facteur consiste en des pressions de plus en plus fortes exercées sur les services d'éducation des adultes pour transférer à leurs clientèles un pourcentage accru de frais administratifs, de façon à réaliser un boni à la fin de chaque année.

Tableau 6

Solde de fonds cumulé du réseau collégial de 1979 à 1986: au 30 juin de chaque année (en millions de dollars)

ANNÉE / SERVICES	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Enseignement régulier	7,8	11,2	12,0	7,4	16,7	N.D.	28,3	N.D.
Éducation des adultes	10,1	14,5	14,0	12,2	14,2	N.D.	19,6	N.D.
Services auxiliaires	(1,7)	(1,9)	(2,7)	(4,2)	(4,4)	N.D.	(2,4)	N.D.
TOTAL	16,2	23,8	23,3	15,4	26,5	36,3	45,9	51,0
Contribution du SEA au surplus accumulé	62%	61%	60%	79%	54%		43%	

Sources: 1979 à 1983: MESS, DGEC, DRMF
Analyse du Rapport financier des collèges d'enseignement général et professionnel, annuel
1984 à 1985: MESS, DGEC, DRMF
Situation financière des cégeps, Analyse des rapports financiers de l'année 1984-1985, 4 février 1987
1986 : MESS, DGEC
Estimation préliminaire

La seconde facette du paradoxe, qui concerne la gestion de ces surplus, est le fait que ces sommes non encore dépensées à la fin de l'année financière sont drainées dans des fonds consolidés au moment même où les services d'éducation aux adultes manquent de ressources pour assurer leur expansion et garantir des services de qualité aux adultes qui sont de plus en plus nombreux à leurs portes.

Les SEA ne reçoivent qu'un pourcentage très faible du budget annuel total des cégeps, soit environ 7 % (voir tableau 4), mais par contre, ils contribuent au moins autant, mais généralement plus, que le secteur régulier, aux surplus accumulés (voir tableau 6). Ainsi, entre 1979 et 1986, les SEA ont contribué aux surplus accumulés des cégeps dans l'ordre de 43 à 79 % (voir le tableau 6), ce qui est, en termes de proportions, 7 à 11 fois plus élevé que le financement qui leur est accordé. N'est-ce pas là une troisième facette du paradoxe qui vaut la peine d'être soulignée?

CONCLUSION

La lecture des multiples indices financiers indique une même tendance au sous-financement du seul secteur de l'enseignement collégial susceptible d'une croissance quantitative significative: l'éducation des adultes.

Les compressions plus marquées en éducation des adultes, les coupures, l'encadrement sous-financé, le drainage des fonds, les modalités actuelles de financement et l'impossibilité d'une planification financière à moyen terme diminuent la capacité des collèges publics d'offrir à la population les divers services éducatifs dont elle a besoin.

On peut se demander si le réseau collégial n'est pas en train de manquer un virage stratégique. Avant de conclure aussi négativement sur l'effet de cette crise du financement de l'éducation des adultes dans les cégeps, il importe d'évaluer l'atteinte des deux grands objectifs de la politique d'éducation des adultes de 1984: l'accessibilité et la concertation. Des résultats, même limités, pourront indiquer des amorces d'orientations.

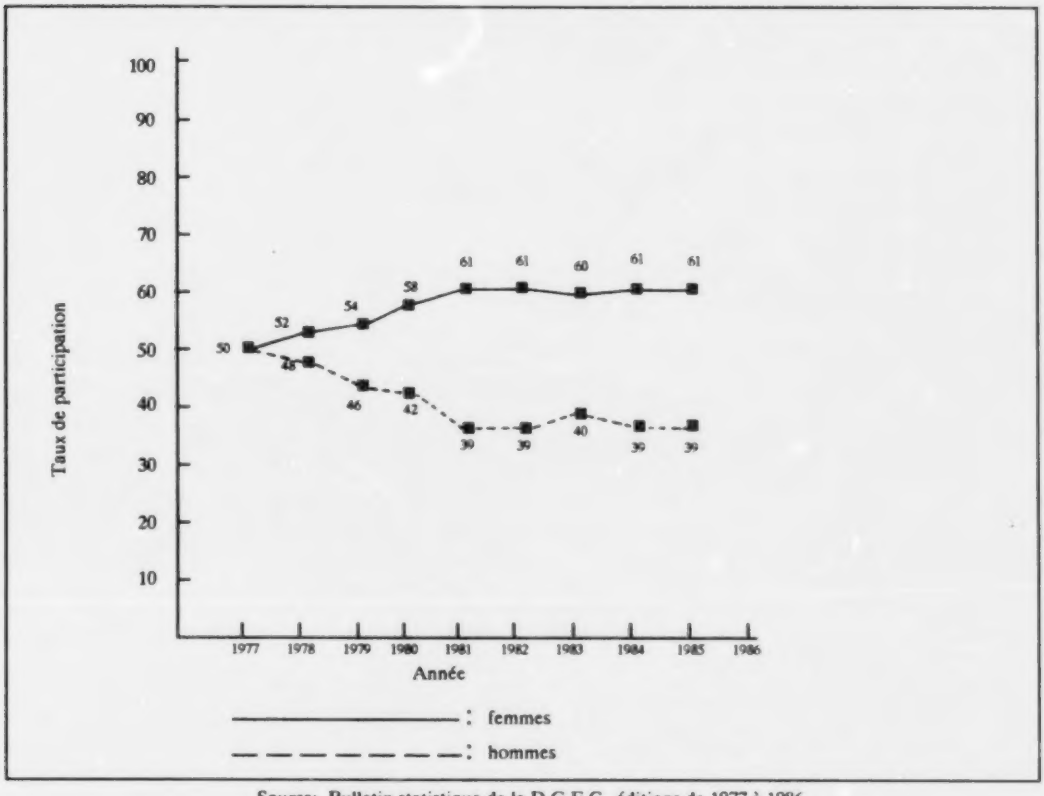
CHAPITRE IV

ACCESSIBILITÉ ET MESURES D'ACCESSIBILITÉ

Avant d'analyser les conditions d'accessibilité, il est important de connaître qui participe aux activités d'éducation des adultes au collégial.

Graphique 6

Évolution de la participation masculine et féminime à l'éducation des adultes, de 1977 à 1985



Source: Bulletin statistique de la D.G.E.C., éditions de 1977 à 1986

4.1 Qui participe aux programmes éducatifs offerts aux adultes par les cégeps?

De façon globale, les femmes participent plus que les hommes. En 1983, les cégeps accueillaient dans leurs programmes éducatifs destinés aux adultes un peu plus de femmes que d'hommes[1]. Une étude institutionnelle réalisée en 1986 au cégep André-Laurendeau rapporte pratiquement les mêmes proportions: 57 femmes pour 43 hommes à l'automne 1985[2].

Tableau 7

Répartition des clientèles aux programmes collégiaux du MMSR (1984-1985) selon le sexe et la nature du programme

NATURE DU PROGRAMME	TOTAL	SEXE	
		HOMMES	FEMMES
1. administration	6 061	2 474	2 515
2. agriculture	1 383	940	214
3. alimentation et hébergement	191	91	100
4. bois et matériaux connexes	7	5	2
5. chimie appliquée	31	20	10
6. communication et application	217	53	131
7. construction et service du bâtiment	-	-	-
8. électrotechnique	847	533	34
9. entretien mécanique	-	-	-
10. environnement	418	204	93
11. équipement motorisé	-	-	-
12. fabrication mécanique	202	138	4
13. foresterie	25	20	5
14. informatique	2 027	640	889
15. imprimerie	317	61	21
16. mécanique du bâtiment	303	95	9
17. métallurgie	61	11	-
18. production artistique	329	65	112
19. textile - confection	-	-	-
20. textile - production	143	96	47
21. transport	34	29	5
22. travaux de génie et mines	81	76	5
23. services de santé	3 227	1 586	1 488
24. service à la personne et divers	86	35	50
25. services sociaux	1 833	508	1 067
26. divers	1 354	239	986
TOTAL	19 177	7 919	7 787

Source: rapport annuel (1984-1985) de la Direction générale de la formation professionnelle du M.M.S.R., 1986, p. 75.

Notes:
- les chiffres ont une grande probabilité d'erreur
- le total n'égale pas toujours la somme des parties, étant donné qu'il y a 3 471 participants qui sont comptés mais dont le sexe n'est pas connu.

---

1. Dans une proportion de .58 à .42. Voir Enquête de Statistique Canada 1984.

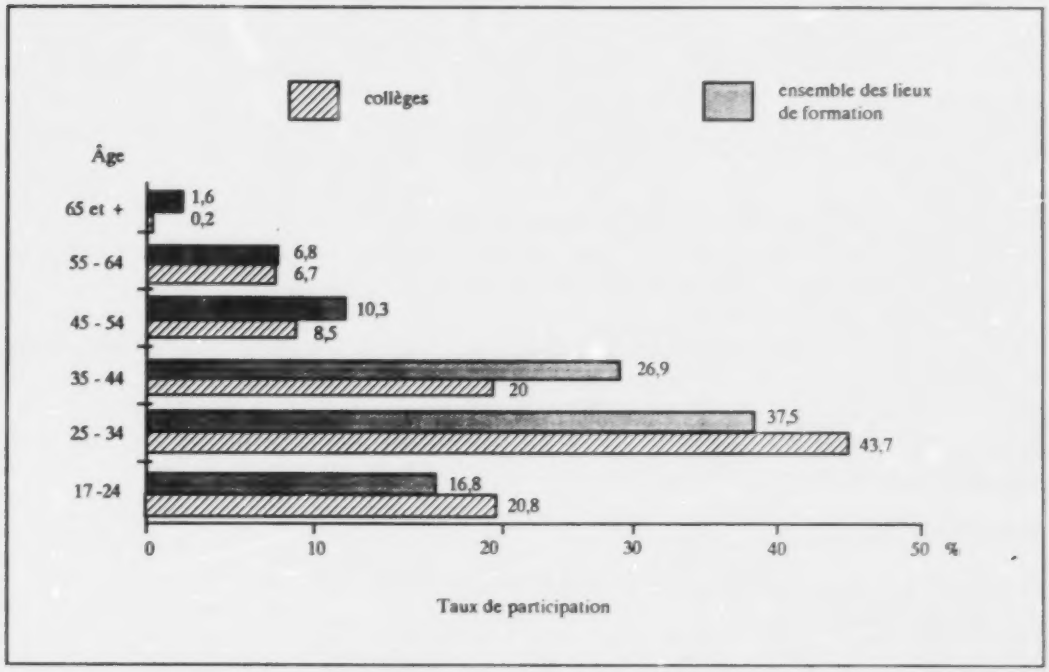
2. Dubé, G. et Lavigne, A. Les étudiant(e)s adultes au collège André-Laurendeau: profil socio-économique et scolaire, attentes et satisfaction, Montréal, collège André-Laurendeau, services de recherche économique et sociale, 1986.

Cette tendance est assez récente. Comme on le constate au graphique 6, c'est en effet depuis 1978 que les femmes profitent plus que les hommes de possibilités de formation offertes aux adultes par les cégeps. Comparé aux commissions scolaires et aux entreprises, le réseau collégial est celui qui a le mieux réussi[1] en matière d'égalité d'accès à l'éducation des adultes, selon le sexe. En effet, les hommes y sont représentés en nombre pratiquement égal alors que deux fois et demie plus d'hommes que de femmes s'inscrivent aux cours pour adultes organisés dans les commissions scolaires et dans les entreprises[2].

Ce progrès au collégial cache toutefois une discrimination particulière qui perdure à l'endroit des femmes. En effet, les femmes - tout en étant majoritaires dans l'ensemble - sont

Graphique 7

Profil des adultes en formation
Québec, 1983



Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1986)

1. Les universités également. Voir Conseil des universités, 1985, op. cit, tableau 28.

2. Gouvernement du Québec, MMSR, Direction générale de la formation professionnelle, 1986, op. cit, pp.49 et 53.

nettement sous-représentées dans certains programmes correspondant aux catégories professionnelles traditionnellement réservées aux hommes, et vice versa.[1] Notons par exemple, au tableau 7, que les femmes sont pratiquement absentes en fabrication mécanique, en électrotechnique, en travaux de génie et mines ainsi qu'en mécanique du bâtiment, où elles ne représentent respectivement que 2,8 %, 6 %, 6,2 % et 8,6 % de la population étudiante. Par contre, les hommes sont sous-représentés dans les domaines des communications (29 %), des services sociaux (32 %) et de la production artistique (36,7 %).

Les adultes inscrits en formation professionnelle au collégial en 1984-1985 étaient en moyenne âgés de 32 ans.[2] Les adultes âgés de 25 à 34 ans constituent actuellement la principale clientèle des cégeps en éducation des adultes.[3]

Au-delà de 34 ans, à mesure que les adultes avancent en âge, leurs intérêts éducatifs sont plus servis par d'autres institutions de formation que par les cégeps. Cette tendance est la même dans l'ensemble du Canada, mais elle est légèrement plus forte au Québec. L'écart entre le Québec et le Canada atteint des proportions remarquables chez les adultes de 65 ans et plus. Les personnes retraitées ne représentent que 0,2 % de la clientèle des cégeps alors que la proportion est de 1,4 % dans les Community Colleges, soit sept fois plus qu'au Québec.[4]

Presque la moitié des adultes inscrits dans les cégeps du Québec (soit 49 %) ont une formation initiale de niveau collégial[5] alors que les autres ont soit une scolarité primaire et secondaire (35 %), soit une formation universitaire (16 %). On constate aussi qu'au sein de la clientèle adulte au collégial près de sept personnes sur dix sont en emploi.[6]

La proportion des personnes en emploi inscrites à l'éducation des adultes au collégial est la même au Québec que dans l'ensemble du Canada. Toutefois, les collèges ailleurs au Canada recrutent plus d'adultes sous-scolarisés que les cégeps.[7]

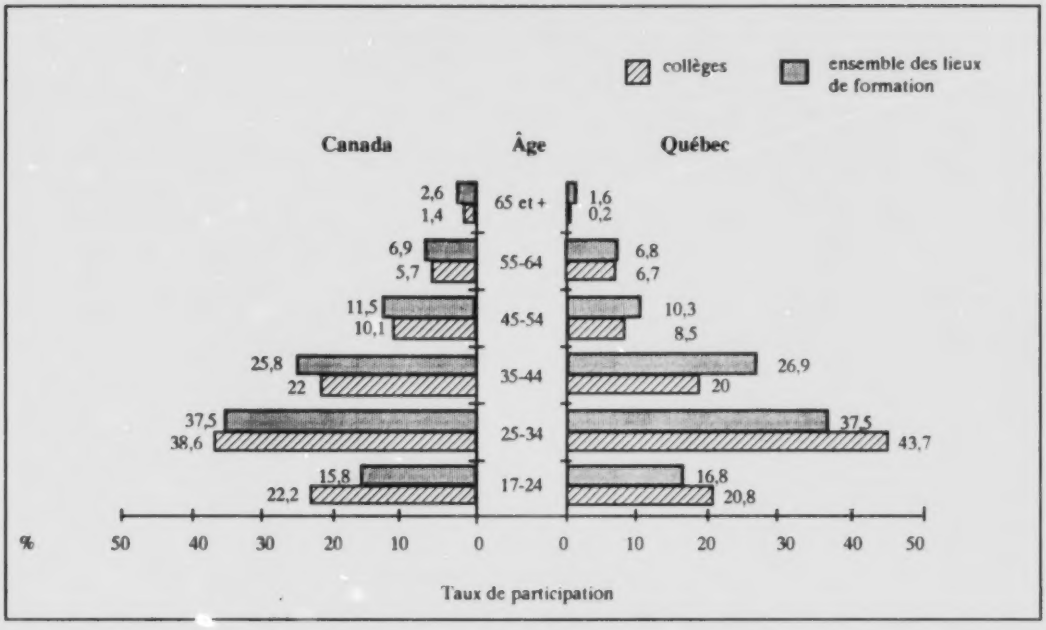
La composition démographique de la clientèle adulte telle qu'elle ressort de l'analyse de ces trois variables montre que les cégeps sont en mesure de rejoindre ceux et celles qui ont besoin d'une formation de niveau collégial pour se rattraper ou pour se recycler, mais elle indique aussi que les collèges québécois n'ont pas encore atteint le niveau d'accessibilité constaté dans les "Community Colleges" ailleurs au Canada.

---

1. Tant les données du MMSR que celles de la DGEC établissent ce constat.
2. Voir le rapport MMSR, 1986, op. cit.
3. Voir graphique 7.
4. Voir graphique 8.
5. Voir tableau 8.
6. Statistique Canada 1984, op. cit.
7. Voir tableaux 8 et 9.

Graphique 8

Comparaison Québec - Canada
Profil selon l'âge des adultes en formation
1983



Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1986)

Tableau 8

Comparaison (en %) des adultes clients de l'enseignement collégial au Québec et au Canada selon le niveau d'études antérieur

Québec-Canada / Niveau d'études antérieur	Québec	Canada
primaire	5,1	3,2
secondaire	30,0	41,4
collégial	49,0	38,8
université	15,9	16,6
TOTAL	100,0	100,0

Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1985)

Tableau 9

Comparaison (en %) de la participation à l'éducation des adultes collégiale au Québec et au Canada selon la catégorie socio-professionnelle

Québec-Canada / Catégories professionnelles	Québec	Canada
non-salariés	5,7	7,6
cadres et professionnels	38,7	34,9
cols blancs	33,2	30,5
travailleurs des services	5,7	6,3
cols bleus	16,7	20,6
TOTAL	100,0	100,0

Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1985)

4.2 Mesures actuelles d'accessibilité

Pour mieux comprendre cette percée réelle mais limitée des cégeps, il faut faire le point sur les mesures d'accessibilité annoncées par le gouvernement, en 1984, pour attirer, accueillir et soutenir les adultes qui veulent poursuivre les études au collégial.

4.2.1 Les mesures financières

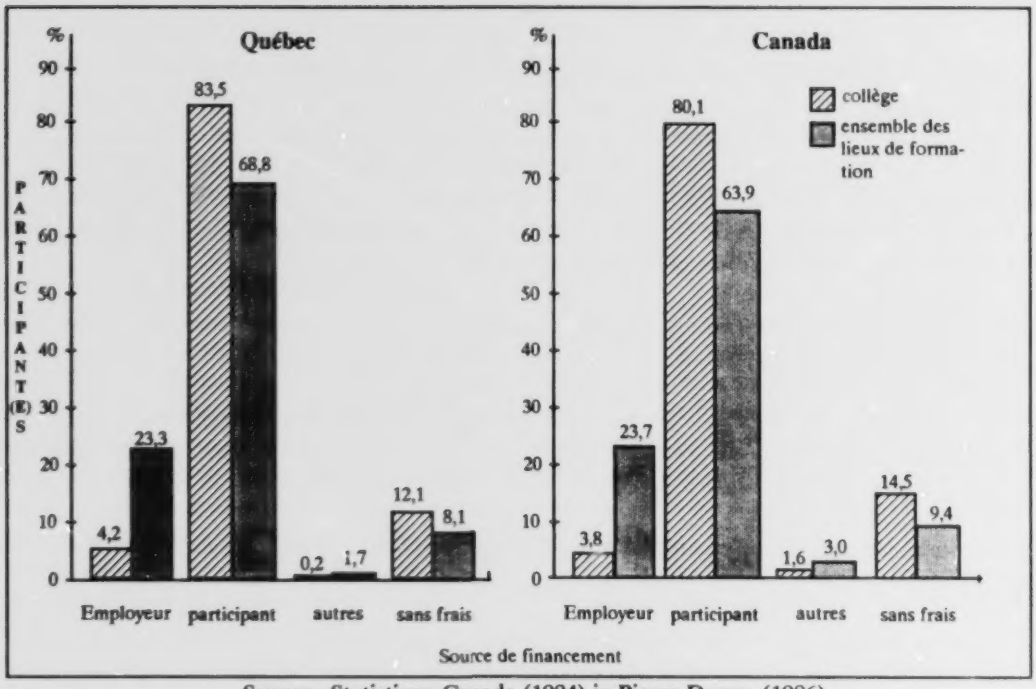
Vu les coûts directs de formation élevés exigés des adultes[1], auxquels il faut ajouter divers coûts indirects tels que le transport, les repas, la garderie, les fournitures scolaires, on comprend jusqu'à quel point ces frais encourus peuvent constituer une barrière à l'accessibilité.

1. 30 $ à 300 $ par cours selon la plupart des coordonnateurs.

Graphique 9

Sources de financement des adultes ayant suivi de la formation au collège

Comparaison Québec - Canada
1983



Source: Statistique Canada (1984) in Pierre Doray (1986)

Or, plus de 80 % des adultes inscrits dans les cégeps[1] supportent eux-mêmes la totalité des coûts de leur formation.

En outre, seulement 4,2 % d'adultes au collégial sont supportés financièrement dans leurs études par leurs employeurs, contre 23,3 % dans l'ensemble de l'éducation des adultes au Québec.

---

1. Voir graphique 9.

Notons d'ailleurs que les adultes inscrits à temps partiel dans les cégeps ne bénéficient ni de la gratuité à laquelle ont droit les personnes inscrites à temps complet ni de l'accès au régime des prêts et bourses aux étudiants. Des propositions ont été faites en ce sens par le Conseil des collèges en 1984-1985[1]. "La société québécoise, d'après le Conseil des collèges, a autant d'avantages à retirer d'une compétence, culturelle et professionnelle, qui se maintient chez l'adulte que d'une compétence qui s'acquiert, chez le jeune."

"Le Conseil recommande donc que, à l'occasion de la révision du mode de financement de l'enseignement régulier du collégial, on assure la gratuité de la scolarité à tous ceux qui, pour répondre à des besoins personnels de formation, suivent à temps partiel des cours crédités, la gratuité étant déjà assurée à ceux qui sont inscrits à temps complet."

Il existe au Québec certaines autres possibilités offertes aux adultes pour alléger la charge financière que leur impose le coût de leur formation. Mais le réseau collégial public n'exploite pas suffisamment ces moyens, comme le fait le nouveau réseau collégial privé non subventionné, pour attirer les adultes dans leurs murs. Citons par exemple la déduction fiscale des frais de formation, le remboursement déjà noté des frais de formation par l'employeur et le maintien de l'assurance-chômage ou un réajustement de l'aide sociale pour certaines catégories d'adultes en formation[2].

Ces possibilités figurent rarement dans les dépliants publicitaires des services d'éducation des adultes des collèges publics.

En 1984-1985, seulement 40 % de la population étudiante des collèges publics avaient bénéficié du programme de prêt pour la formation, alors que le pourcentage correspondant pour les institutions collégiales privées non subventionnées était de 73 %.

En général, les personnes en emploi n'ont aucun support financier les incitant à se former, à moins de se trouver en situation de crise telle qu'une mise à pied ou une fermeture d'entreprise. Ce problème a été soulevé à plusieurs reprises par les différents partenaires du monde du travail, dans le cadre des consultations de la Commission Jean qui proposait, en 1982, l'adoption par le Québec d'une politique de financement des personnes désireuses de compléter leur formation (recommandations 379 à 401). De son côté, à la demande du

---

1. - Conseil des collèges, 1985, op. cit., pp.46 et 48.

   - Conseil des collèges. Avis au ministre de l'Éducation sur le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire, Québec, Conseil des collèges, novembre 1984.

2. Notons également ici les programmes de la Régie de l'assurance automobile du Québec (RAAQ), et ceux de la Commission de la Santé et de la Sécurité du travail (CSST) destinés à aider financièrement les adultes accidentés qui veulent se recycler.

patronat et du mouvement syndical, le gouvernement fédéral a créé un groupe de travail sur le congé de perfectionnement. Le rapport du groupe, déposé en 1983[1], a été repris par un jury consultatif national qui a publié ses conclusions, en mars 1984, sur le droit au congé-éducation[2]. Ce jury recommandait aux gouvernements fédéral et provinciaux d'adopter des mesures législatives en vertu desquelles tous les travailleurs canadiens pourraient accumuler des congés à des fins d'éducation et de formation". Le jury proposait aussi des modalités financières incluant la création d'un fonds national. Se référant aux restructurations industrielles en cours et au rôle de la formation continue dans la préparation de la main-d'oeuvre et des entreprises canadiennes à faire face à la concurrence sur les marchés internationaux, le jury terminait son rapport en disant: "C'est maintenant qu'il faut agir, car tout retard sera lourd de conséquences. Lorsqu'on étudiera les recommandations du jury et que l'on déterminera le coût de leur éventuelle mise en oeuvre, il faudra également faire une estimation de ce qu'il en coûterait de ne pas agir. Nous sommes d'avis que la note serait sensiblement plus élevée."

Faute de telles mesures incitant la population active à mettre à jour sa compétence, les cégeps, même en réajustant leur offre de formation, ne pourront exercer efficacement leur mission auprès des adultes.

4.2.2 Les mesures pédagogiques

L'organisation de structures d'apprentissage en éducation des adultes est encore marquée par la façon de faire en enseignement régulier: l'horaire et le calendrier scolaire, les lieux de formation, les travaux scolaires. Pour les adultes, de telles mesures sont trop rigides. Il faut aussi signaler la nécessité particulière d'initier les adultes à la recherche documentaire et à la technique de préparation ou de présentation de travaux. L'annotation des copies d'examen ou des travaux doit aussi être rendue compréhensible pour les personnes qui reviennent aux études et qui sont loin de la culture scolaire.

Au plan pédagogique, la majeure partie des efforts fournis par les collèges portent sur la reconnaissance des acquis.

Il s'agit d'un système permettant à l'adulte qui retourne aux études de commencer son processus d'apprentissage à partir du niveau réel de ses connaissances, sans avoir à réapprendre les choses qu'il connaissait déjà grâce à son expérience pratique, ou à d'autres moyens éducatifs que lui offrent la vie professionnelle, ou toute autre expérience sociale dans laquelle il a été impliqué. En quelque sorte, ce système permet de reconnaître officiellement les acquis de formation, les connaissances et habiletés dont un individu est porteur, sans se préoccuper du lieu où ils ont été réalisés, de la manière dont cela a été fait ou des moyens qui ont permis d'y arriver.

---

1. Groupe de travail sur le congé de perfectionnement, 1983, op. cit.

2. Jury consultatif national sur le congé en perfectionnement. Apprendre: un défi pour la vie. Proposition pour combler le fossé entre le travail et la formation, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1984.

L'énoncé de politique de 1984 considère la reconnaissance des acquis comme un des éléments essentiels d'un système d'éducation permanente, un élément sans lequel l'objectif d'accessibilité ne sera jamais atteint. Depuis décembre 1985, les cégeps s'efforcent d'implanter un tel système. Durant l'année scolaire 1985-1986, dix-sept cégeps ont expérimenté des projets de reconnaissance des acquis. L'année suivante, ce nombre a presque doublé. Trente cégeps sont actuellement impliqués dans ce dossier. Et dans certains établissements, quelques outils d'évaluation ont été mis à jour. La formation en reconnaissance des acquis semble déjà amorcée. Trois cents adultes auraient déjà profité du système de reconnaissance des acquis depuis l'ouverture du dossier dans les cégeps[1]. Des subventions importantes ont aussi été accordées par les deux paliers de gouvernement pour le développement d'un tel système jusqu'en 1990.

Cependant trois points méritent une réflexion. Le premier concerne l'importance d'informer le public de la disponibilité de ce service[2]; le second se rapporte au coût qui sera demandé aux adultes pour cette évaluation de leurs acquis d'apprentissages. Le dernier et non le moins important est la nécessité d'une politique-cadre pour orienter et soutenir les multiples expériences en cours.

L'établissement d'une politique-cadre en matière de reconnaissance des acquis demeure une nécessité impérieuse si on veut garantir l'efficacité et la cohérence des efforts investis.

Une telle politique, loin de paralyser les expériences menées dans les collèges, permettrait de leur donner une orientation d'ensemble, ainsi que des objectifs, des priorités et des principes communs en cohérence avec la situation particulière de l'enseignement collégial québécois et avec son régime pédagogique. En plus des collèges, plusieurs autres intervenants (notamment les associations d'adultes, les commissions de formation professionnelle, les commissions scolaires et les universités) travailleront au dossier de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Il serait donc important que ces efforts soient orientés et balisés par une politique-cadre.

Limité dans ses ressources, le Québec doit définir des priorités dans ce domaine de manière à assurer, d'une façon équitable, un minimum de service de reconnaissance des acquis à tous les adultes qui en ont besoin, peu importe leur région ou leur milieu d'appartenance. Le Ministère doit aussi donner des indications claires sur le choix méthodologique pour assurer la rentabilité des coûts de développement d'outils sophistiqués pour un bassin réduit de personnes et tenir compte de tous les apprentissages extrascolaires. C'est à ces conditions qu'on pourra garantir "la crédibilité, l'efficacité, l'intégrité et l'accessibilité" du système de

---

1. Selon une estimation globale du responsable du dossier à la Fédération des cégeps.

2. Il est crucial d'associer les adultes et les organismes qui les représentent aux débats sur cette question et de les consulter sur les modalités à mettre en place. Le Conseil des collèges a déjà soumis un avis en ce sens.
Conseil des collèges, La reconnaissance des acquis extrascolaires, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, novembre 1985.

reconnaissance des acquis que le Québec compte établir. C'est aussi par le biais d'une politique que pourront être assurées les conditions essentielles à l'implantation et au développement d'un tel système.

Les coûts de l'évaluation à supporter par les adultes qui sollicitent une reconnaissance des acquis est un autre facteur à débattre. En effet, des coûts très élevés risquent d'être restrictifs pour la plupart des candidates et candidats potentiels à la reconnaissance des acquis.

La réussite académique de ces adultes admis sur une base différente dépendra non seulement de la qualité de l'évaluation des apprentissages passés mais aussi de l'accueil qu'on fera au projet de formation des adultes.

4.2.3 Les mesures organisationnelles

L'information du public, les services d'accueil et de référence et la multiplicité des lieux de formation constituent, à notre avis, les trois mesures organisationnelles les plus importantes visant l'accessibilité des adultes à l'éducation. Une quatrième mesure, que nous aborderons au chapitre 5, vise la place faite à l'éducation des adultes dans l'organisation de l'enseignement collégial.

4.2.3.1 L'information du public

Les personnes qui participent à l'éducation des adultes au collégial proviennent des couches les plus scolarisées de la population[1]. Et l'information joue ici un rôle crucial. **"Règle générale, ce sont les plus scolarisés qui sont aussi les mieux informés ou, du moins, ceux qui savent où aller chercher les renseignements pertinents dont ils ont besoin"**[2].

L'image qu'il a du collège, sa connaissance des services qui y sont offerts, sa familiarité avec ce type d'institution ou, au contraire, la distance culturelle qui le sépare d'elle, constituent des facteurs déterminants dans le choix que fera l'adulte désireux de revenir aux études à temps plein ou à temps partiel. Or, dans la mentalité du public, les cégeps demeurent essentiellement une institution pour les jeunes. Une enquête menée par Sorecom pour la Fédération des cégeps[3] montre que la connaissance des cégeps et des cours offerts diminue à mesure que l'âge augmente. Ainsi la majorité de la population perçoit les cégeps accessibles mais déclare connaître mal les cégeps de région ou de quartier et les cours qu'ils offrent. Deux adultes sur trois, âgés de 35 ans et plus déclarent mal connaître l'enseignement

---

1. Voir tableau 8.

2. CEFA, 1982, op. cit., p. 174.

3. Dumas, Diane, L'image des cégeps au Québec: rapport d'étude présenté à la Fédération des cégeps, Montréal, Société de recherches en sciences du comportement (SORECOM), décembre 1986.

collégial. L'évaluation du cégep est aussi plus sévère chez les gens moins scolarisés: leur image du collège est moins positive.

4.2.3.2 L'accueil et la référence: le projet des SRAR

Face à la multiplicité des points de formation, à la diversité et l'enchevêtrement possible des programmes offerts, l'adulte ne sait plus à quelle porte frapper. Il doit pouvoir s'adresser à un guichet unique lui permettant de retrouver de façon intégrée les services d'information, d'orientation, de consultation, de référence et, au besoin, de reconnaissance des acquis.

La politique de 1984 recommandait la création d'un service d'accueil et de référence dans chacune des onze régions administratives, et cela à partir des ressources régionales existantes et d'une aide spéciale de l'État.

Aucun bilan systématique n'a été fait de la création de ces SRAR. Toutefois, à partir des rapports déjà publiés et de notre enquête exploratoire, nous pouvons dégager certaines constatations.

Le degré d'implantation des SRAR varie considérablement d'une région à l'autre, de sorte que certaines régions demeurent encore, en 1987, entièrement dépourvues de tels services alors qu'ailleurs, au contraire, on est déjà à mettre en place des points locaux de service d'accueil et de référence.

Un danger a toutefois été signalé, celui de la récupération trop rapide du projet SRAR par les tables régionales de concertation Éducation/Main-d'oeuvre, ce qui pourrait avoir pour effet de réduire le champ de préoccupation des SRAR au seul domaine de la formation professionnelle, aux dépens de la formation générale et de l'éducation populaire.

Le gouvernement québécois accordait, en 1986-1987, 5,5 millions de dollars à la création des SRAR. Dès la seconde année, l'insuffisance des ressources financières se faisait sentir[1]. Les compressions budgétaires annoncées pour 1987-1988 empêcheront probablement les SRAR de mettre en place des actions ou campagnes d'information capables de rejoindre les adultes et de les renseigner sur les différentes possibilités de formation offertes dans leur région.

Les activités d'accueil et de référence présentement envisagées s'arrêtent aux services de première ligne. Rien n'est prévu pour la consultation et l'aide à fournir à l'adulte pour définir son projet de formation.

---

1. Cégepropos, février 1987, n° 105, "Accueil et référence, où sont les moyens?

Notons aussi que le problème spécifique de l'implantation d'un tel service dans la région métropolitaine de Montréal demeure encore sans réponse concrète , privant ainsi quelque 40 % de la population québécoise de services intégrés d'accueil et de référence.

La mise en place de tels services communs constitue une mesure importante pour accroître l'accessibilité à l'éducation des adultes. Cet effort toutefois ne saurait dispenser les cégeps et leur SEA de se doter aussi de ressources pour donner un suivi au travail du SRAR et pour accueillir et orienter les adultes qui continueront de s'adresser directement à eux.

4.2.3.3 La formation à distance et la multiplicité des lieux de formation

L'énoncé de politique de 1984 rappelait la diversité et la complémentarité des lieux de formation. Dans cette perspective, on misait sur le potentiel éducatif des médias de communication et sur l'apport de la formation à distance.

Ces instruments de formation sont en mesure en effet de rejoindre des clientèles généralement non desservies par les établissements scolaires, c'est-à-dire des personnes qui, en raison des distances géographiques, d'horaires spéciaux ou de handicaps physiques, ne peuvent s'inscrire aux cours offerts par les cégeps.

En vue d'accélérer le développement de la formation à distance, le gouvernement projetait la création d'une société de formation à distance gérée et financée par les institutions d'enseignement secondaire et collégial.

À l'image de la Télé-université de l'Université du Québec, Téluq, elle devait être responsable de la production et de la diffusion du matériel imprimé, audiovisuel ou informatisé pour les formations correspondant aux ordres d'enseignement qui relèvent des commissions scolaires et des collèges. Ces établissements recevraient les inscriptions, procéderaient à l'évaluation et à la sanction des études, délivreraient des attestations aux personnes désireuses d'obtenir la reconnaissance officielle des unités accumulées en vue d'un diplôme ou d'une qualification[1].

Une tradition de formation à distance existait déjà au ministère de l'Éducation du Québec et dans le réseau collégial. Nous pensons ici à la création en 1946, par le gouvernement du Québec, de "l'Office des cours par correspondance", actuellement connu sous le nom de "Direction des cours par correspondance" au ministère de l'Éducation. Nous pensons également aux cours par correspondance de niveau collégial qui existent depuis 1974 au cégep de Sept-Iles et à celui de Rosemont, pour ne citer que les plus anciens. Déjà en 1980, douze cégeps offraient de la formation à distance par des moyens divers, notamment l'autodidaxie, la correspondance, la télévision, la radio, les journaux, le tutorat et les journaux télévisés[2].

---

1. Gouvernement du Québec, MEQ, 1984, op. cit.

2. Savaria, M. et Al. Rapport du comité ad hoc sur la formation à distance, Montréal, 1980.

Ces expériences préparaient le milieu collégial à bien accueillir la proposition d'une société de formation à distance. Mais le projet est toujours à l'étude. Ce délai permettra, peut-être, de mieux évaluer les trois hypothèses qui ont été formulées à ce sujet:

1. Un nouvel établissement indépendant, un "cégep sans murs" avec ses propres programmes, sa propre organisation et une identité autonome dans l'univers collégial. C'est le modèle de la Télé-université.

2. Un service technique, un service de soutien à la disposition de tous les niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) qui voudront bien s'en servir dans l'accomplissement de leur mission éducative respective.

3. Un service de télé-éducation, un centre d'apprentissage de toute sorte, sans lien avec le système scolaire.

Il faut aussi s'interroger sur les relations à développer entre cette société et la Télé-université de l'Université du Québec. Un avis récent du Conseil des universités[1] recommande le maintien de la Téluq et propose une collaboration plus étroite entre celle-ci et les "organismes des autres niveaux d'enseignement s'intéressant à l'enseignement à distance". Peut-être y a-t-il là une quatrième hypothèse, celle d'une seule société de formation à distance pour les trois ordres d'enseignement?

Enfin, il nous faut revenir sur une question préliminaire, celle des rapports à définir entre ce projet de société à distance et le réseau des services d'éducation des adultes des 44 cégeps répartis sur l'ensemble du territoire. Un tel effort de décentralisation doit nous amener à mieux préciser la pertinence et le rôle de la formation à distance au collégial. L'ampleur des sommes investies dans la mise en place de ces cégeps et de leurs campus et sous-centres commande une évaluation comparée de ces deux approches. Il est évident que si les cégeps réussissaient à rendre accessibles à la population adulte les services qu'elle attend d'eux, le projet de société de formation à distance devrait être réduit. Il constituerait une intervention limitée mais nécessaire. La société desservirait certaines clientèles qui ne peuvent avoir accès à un cégep, elle offrirait certains programmes ou cours dont l'auditoire potentiel serait suffisamment large pour justifier les investissements requis à la production d'émissions éducatives et de matériel pédagogique.

---

1. Conseil des universités. La Téluq et l'enseignement à distance, 1987.

CONCLUSION

Nulle part dans le projet d'éducation permanente du gouvernement on ne trouve, exprimé d'une façon précise, un objectif national d'accessibilité des adultes à l'éducation collégiale. Tout ce que le gouvernement dit à ce sujet: "C'est au diplôme d'études collégiales qu'il faut permettre au plus grand nombre possible d'avoir accès"[1]. Cette première carence a déjà été dénoncée par le Conseil des collèges en ce qui concerne l'enseignement régulier[2] et mérite d'être rappelée également en éducation des adultes.

Si les cégeps ont réussi à recruter autant - et généralement plus - de femmes que d'hommes dans leurs programmes éducatifs pour adultes, on constate que les femmes demeurent encore cantonnées dans les disciplines traditionnellement réservées à leur sexe. Les milieux moins favorisés et la population âgée sont sous-représentés au sein de la clientèle adulte des cégeps.

Des obstacles à la participation des adultes à l'enseignement collégial persistent. Le premier est d'ordre financier. Certains programmes - fédéraux et provinciaux - financent l'achat de cours offerts gratuitement et procurent à quelques milliers d'adultes inscrits à temps complet des allocations de subsistance. Toutefois, dans l'ensemble et pour la majorité, les coûts directs et indirects de formation sont défrayés par les adultes eux-mêmes. Rappelons que les adultes inscrits à temps partiel se voient refuser, pour le même cours, la gratuité scolaire accordée aux personnes inscrites à temps complet. C'est là une discrimination inacceptable, déjà soulignée par le Conseil des collèges[3]. Soulignons aussi l'absence de politique de congé de perfectionnement. Sans accès à un congé-éducation, les personnes en emploi ne peuvent pas être incitées à se former, avant qu'il ne soit trop tard.

Du point de vue des autres conditions, la situation s'améliore: des services régionaux d'accueil et de référence commencent à être mis en place, et plusieurs projets de reconnaissance des acquis extrascolaires sont en voie de réalisation. Pour parer au danger d'un développement éparpillé en reconnaissance des acquis, le Québec doit se donner une politique-cadre et définir des priorités. Il doit aussi assurer, d'une manière équitable, un minimum de service de reconnaissance des acquis à tous les adultes. Le Ministère doit aussi donner des indications claires sur les choix méthodologiques pour assurer la rentabilité des investissements et pour tenir compte de tous les apprentissages extrascolaires.

L'information du public est toutefois insuffisante et, mis à part le rôle exercé par les CFP, le recrutement demeure trop timide face à l'agressivité des institutions privées en ce domaine. Pour faire connaître les différentes activités éducatives qu'ils offrent, les cégeps doivent

---

1. Gouvernement du Québec, MEQ, 1984, op. cit.
2. Conseil des collèges, Le cégep de demain, 1984, op. cit.
3. Conseil des collèges, Le cégep de demain, 1984, op. cit.

investir davantage. Une campagne d'information publique permettrait de rejoindre les adultes qui, bien qu'éloignés culturellement du cégep, ont besoin d'y aller pour améliorer leur qualification.

La formation à distance doit aussi être développée au collégial. On ne peut toutefois en définir les modalités sans revoir la politique actuelle d'éducation des adultes. Il faut savoir au préalable si cette formation à distance, en plus de jouer son rôle restreint et complémentaire, devra aussi exercer une fonction de suppléance.

CHAPITRE V

LE CADRE ORGANISATIONNEL

Le cadre dans lequel l'éducation des adultes se développe s'est beaucoup transformé au cours de la présente décennie. De nouvelles législations et politiques, de nouveaux accords et règlements ont changé le contexte dans lequel les cégeps et leur service d'éducation des adultes sont appelés à oeuvrer.

5.1 La politique d'éducation des adultes et le Règlement sur le régime pédagogique du collégial

L'année 1984 a marqué un virage important dans l'orientation donnée par le gouvernement du Québec à l'éducation des adultes dans les cégeps. C'est durant cette année en effet qu'on adopta l'énoncé de politique sur l'éducation permanente[1] et le Règlement sur le régime pédagogique du collégial[2].

Cet énoncé de politique est ponctué dans toutes ces parties par un mot capital: celui de l'accessibilité. On y parle d'"ouverture du système éducatif à l'ensemble de la population"; d'"accès plus large à la formation pour tous les citoyens", d'"égalité de chances d'accès à l'éducation", de "formation de base accessible à tous", de "démocratisation de l'accès à l'éducation". Le sens donné au concept d'accessibilité est double: le document définit l'accessibilité à la fois comme un objectif et comme une stratégie; dans ce dernier cas, on parle d'"accessibilité systémique".

5.1.1 L'accessibilité comme objectif

"C'est au diplôme d'études collégiales qu'il faut permettre au plus grand nombre d'avoir accès"[3]. Les collèges doivent devenir accessibles au "plus grand nombre possible". Toutefois le gouvernement n'y établit aucun taux de participation à atteindre. Cette carence, que le Conseil des collèges a déjà dénoncée par rapport à l'enseignement régulier, rend difficile sinon impossible l'évaluation du premier objectif de l'énoncé de politique gouvernemental en éducation permanente.

---

1. Gouvernement du Québec, 1984, op. cit.

2. Gouvernement du Québec, MEQ, DGEC, Règlement sur le régime pédagogique au collégial.

3. Gouv. du Québec, 1984, op. cit.

Dans l'énoncé de 1984, l'objectif d'accessibilité se traduit par la détermination de groupes-cibles ou milieux spéciaux déclarés prioritaires. Cette approche sélective s'éloigne de l'approche dite de "service public" qui visait à offrir à la population en général des programmes variés de formation subventionnée. Désormais, on cherchera à concentrer les interventions auprès de catégories sociales prioritaires pour lesquelles des actions spécifiques seront définies. C'est ainsi, par exemple, que les personnes en emploi risquent d'avoir peu accès aux programmes de soutien financier à la formation. Cette nouvelle orientation est d'ailleurs conforme à la politique fédérale de formation de la main-d'oeuvre.

En raison de ces nouvelles orientations gouvernementales, les responsables de l'éducation des adultes des cégeps tendent à concevoir de moins en moins le développement de leur service en fonction d'un public large, au sein duquel chaque individu ferait son choix en fonction de sa propre estimation de ses besoins. L'essentiel des énergies est désormais consacré à répondre aux besoins particuliers de groupes cibles. Cette substitution d'une approche par l'autre est malheureuse dans la mesure où la somme des actions sectorielles retenues ne peut satisfaire l'ensemble des demandes de tous ceux et celles qui ont besoin de se former. En conséquence, les établissements collégiaux consacrent l'essentiel des budgets à des actions particulières et ne peuvent plus investir autant que par le passé dans des campagnes de recrutement auprès de la population en général. Or, en ce domaine, le potentiel de croissance est énorme.

Il ne s'agit pas de remettre en question le bien-fondé de ces mesures d'"accessibilité" pour assurer à certains groupes le droit à la formation, ni de nier les efforts déployés en concertation pour mieux planifier le développement régional. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi maintenir sinon redéployer une programmation largement diversifiée, permettant aux adultes de pouvoir choisir en fonction de leur propre évaluation de leur situation. Il faut remettre en question, spécialement dans une économie dépendante comme la nôtre, une vision trop mécaniste laissant croire à la possibilité de planifier complètement, et dans les détails, l'articulation des rapports emploi-formation. La conjoncture toujours fluctuante de l'économie et une structure industrielle encore grandement tributaire de centres de décision situés hors de notre territoire incitent à la prudence et suggèrent un meilleur équilibre entre les deux approches, surtout face à un marché du travail qui se prépare aux dures secousses du libre-échange.

5.1.2 L'accessibilité systémique comme stratégie

Pour atteindre son objectif d'accessibilité, le gouvernement proposa dans son énoncé de 1984 une stratégie appelée "accessibilité systémique". C'est là un virage important par rapport aux politiques antérieures. Cette stratégie vise en effet à décloisonner les enseignements et à abolir la distinction jeune-adulte. Le tableau 10 décortique le discours de cet énoncé et souligne l'ambiguïté des orientations proposées.

Tableau 10

Énoncé gouvernemental de 1984 - Illustration de double discours

OUI	MAIS
1.. À UNE MISSION ÉDUCATIVE UNIE ET INTÉGRÉE DANS UN SYSTÈME DÉCLOISONNÉ, OUVERT À TOUS. P. 35 Intégré. Oui ... P. 35 "...intégration plus poussée des responsabilités et des préoccupations... "Le troisième axe de l'action gouvernementale consistera donc à intégrer le système scolaire au projet d'éducation permanente en le rendant accessible et adapté aux «adultes» comme aux «jeunes» en processus continu de formation" (p. 34)	2. UNE RECONNAISSANCE DE LA SPÉCIFICITÉ DES ADULTES ET UN APPEL AU MAINTIEN DES SERVICES D'ÉDUCATION DES ADULTES ... dans le respect de caractères propres que les adultes de chez nous ont mis des années à expliciter et à faire reconnaître" (p. 35) ... on maintiendra des lieux visibles et repérables plus précisément voués à l'accueil des besoins éducatifs des adultes et à la pénétration du projet d'éducation permanente" (p. 35) ... développer une pédagogie adaptée au monde des adultes (...) adapter ses pratiques pédagogiques au monde des adultes (...). Une pédagogie ainsi adaptée prendra d'abord en compte le fait que les adultes exercent plusieurs rôles à la fois sur tous les fronts de leur vie" (p. 36)
3. À LA SPÉCIFICITÉ DES ADULTES ET DE LEURS BESOINS ÉDUCATIFS "Des aménagements pour une réponse efficace aux besoins spécifiques des adultes (...) développement d'une pédagogie adaptée aux adultes" (p. 58) "Ce sera la tâche des responsables scolaires de veiller à ce que ces clauses du contrat éducatif passé avec les effectifs d'adultes soient respectées" (p. 37) "Est-ce à dire que tous les inscrits de plus de seize ans ans seraient dorénavant considérés comme «adultes» ou, ce qui revient au même, comme appartenant à une seule catégorie d'élèves ou d'étudiants? Non." (p. 34)	4. UNE MÉCONNAISSANCE, UNE NÉGATION DE LA DIFFÉRENCE «JEUNES-ADULTES» L'accessibilité systématique dont nous parlons invite à considérer que, une fois passé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, il n'y a plus de «jeunes réguliers et d'adultes» - d'ailleurs de plus en plus jeunes -, mais qu'il y a plutôt des effectifs témoignant de caractéristiques diverses et visant des besoins variés de formation plutôt que de maintenir des distinctions devenues bien fragiles entre «jeunes» et «adultes», il convient de reconnaître pleinement une typologie plus différenciée des effectifs scolaires (...) la distinction «jeunes-adultes» n'est pas celle qui permet le mieux de répondre aux besoins". (p.34)

Un décloisonnement institutionnel

La politique de 1984 exige que toute l'institution collégiale, et non une seule de ses composantes, soit ouverte aux adultes. Ceci revient à dire que la responsabilité, le mandat de répondre aux besoins éducatifs des adultes, incombe désormais non au service d'éducation des adultes mais à l'institution collégiale dans son ensemble.[1]

Un décloisonnement structurel

Selon l'énoncé de 1984, toutes les ressources du système scolaire doivent être intégrées dans une structure unique où jeunes et adultes seraient considérés comme des clients à part entière du système public d'éducation. Tous pourraient alors recevoir un traitement équitable. En fait, la politique de 1984 prône une intégration des responsabilités tant au niveau des ministères qu'à celui des établissements.[2]

Un décloisonnement des clientèles

Dans une telle politique de décloisonnement, les indicateurs et les repères permettant de distinguer les clientèles jeunes et adultes n'ont plus leur place. "Plutôt que de maintenir des distinctions devenues bien fragiles entre jeunes et adultes, il convient de reconnaître pleinement une typologie plus différenciée des effectifs scolaires, mais en fonction de cheminements et de besoins éducatifs particuliers bien plus qu'en raison de l'âge ou d'un détour - parfois bien bref - par le marché du travail". "Nous disons que (...) la distinction jeune-adulte n'est pas celle qui permet le mieux de répondre aux besoins"[3].

Cette suppression de la distinction jeune-adulte avait alors été décriée par plusieurs intervenants en éducation des adultes et en particulier par les représentants de l'opposition de l'époque à l'Assemblée nationale.

---

1. "C'est donc le système scolaire public qui doit être lui-même plus accessible à l'ensemble des citoyens. L'accessibilité dont il est question ici est une accessibilité qu'on pourrait qualifier de systématique". (p. 33)
"C'est aux organismes et établissements considérés dans leur totalité qu'il revient d'accroître avec l'appui de leur service d'éducation des adultes, leur accessibilité et leur perméabilité, et non pas à une seule de leurs composantes, fut-elle particulièrement dédiée aux adultes, vite transformable en appendice marginal ou en parent pauvre". (p. 34)

2. "Dans cette optique, les organismes et les établissements d'enseignement doivent considérer l'éducation des adultes comme partie intégrante de leur mission, au même titre que celle des jeunes. Il faut donc substituer à la logique du système scolaire une logique plus englobante, celle de l'éducation permanente, qui le rende apte à s'ouvrir à toutes les catégories de population, jeunes ou adultes." (p. 33)
"Il s'agit plutôt d'intégrer le système scolaire lui-même au projet de l'éducation permanente, pour qu'il puisse devenir accessible et adapté aux besoins des diverses populations." (p. 34)

3. Gouvernement du Québec, 1984, op. cit., p. 34.

5.1.3 Une orientation renforcée par le règlement pédagogique

Une ambiguïté semblable apparaît dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (RPC) adopté en 1984. Avant l'adoption de ce Règlement, on définissait la population étudiante régulière des collèges comme celle qui provenait directement du réseau d'enseignement secondaire. On démarquait ainsi la population étudiante adulte de la clientèle régulière, à partir de son âge (soit 19 ans ou plus) et de sa provenance (soit le marché du travail). Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial fait sauter à toutes fins pratiques cette distinction. L'âge et la continuité secondaire-collégial ne constituent plus des critères de différenciation, sauf pour la formation courte conduisant à un certificat pour laquelle on exige que la personne ait interrompu sa formation pendant deux sessions.

Sous le couvert d'une certaine interprétation de l'idée d'éducation permanente, l'intégration des clientèles constituait, dans les faits, une réponse au plafonnement, sinon à la décroissance, de la population étudiante jeune, un palliatif à la récession prévisible de la clientèle traditionnelle des cégeps: on cherchait à faire remplir par les adultes les places laissées vides, afin de réaliser des économies d'échelle. Lors de la commission parlementaire convoquée pour étudier le projet de Règlement sur le régime pédagogique, plusieurs organismes ont souligné le danger d'une telle approche pour le développement futur de l'éducation des adultes au collégial. L'uniformisation des clientèles, même facilitée en amont de la formation par un système de reconnaissance des acquis d'expérience, aurait pour effet de limiter la capacité des cégeps à répondre aux diverses demandes provenant de la population adulte.

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial reconnaît des besoins particuliers chez les adultes, mais cette reconnaissance s'arrête au seuil de la formation. Dans le Règlement, la préoccupation pour les besoins spécifiques des adultes se limite à l'accueil et à l'admission. L'article 2 permet l'admission des personnes qui, sans avoir un diplôme d'études secondaires, possèdent une formation jugée suffisante et l'article 25 rend possible l'octroi d'équivalences suite à une reconnaissance d'apprentissages extrascolaires. Cependant, l'adulte, une fois admis, devrait pouvoir s'insérer dans les programmes crédités prévus aux différents Cahiers de l'enseignement collégial .

Dépendante du régime pédagogique conçu pour la formation initiale, l'offre de formation aux adultes se réduit, dans la majorité des cas, à une modulation de l'amplitude des programmes réguliers (DEC) offerts aux jeunes: on opère une première amputation et cela produit un certificat (CEC); on procède à une deuxième amputation et on se retrouve avec une attestation (AEC).

On ne conteste pas ici la formation courte. On questionne le fait que l'ensemble des besoins des adultes puissent être pris en compte dans un cadre aussi restreignant, quant à la variété et à la flexibilité de la programmation. L'abolition de la distinction jeune-adulte est d'ailleurs doublement inquiétante: elle pose le problème non seulement d'une intégration des adultes dans des formations longues conçues pour les jeunes issus directement de l'école secondaire,

mais aussi d'une intégration possible des jeunes dans des formations courtes au moment où ils ont besoin d'une formation initiale longue et polyvalente.

L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), dans le mémoire déposé en commission parlementaire, affirmait alors: "C'est bien mal utiliser le principe de l'éducation permanente que de vouloir offrir aux jeunes en formation initiale les filières courtes jusqu'ici réservées aux adultes. Cette intention du gouvernement ne se justifie ni du point de vue du marché du travail (il n'y a pas d'emplois qui attendent les jeunes à la sortie du collège) ni du point de vue de la récurrence (il n'y a pas de systèmes congé-éducation en vigueur au Québec qui permettraient aux jeunes, sortis rapidement du réseau scolaire, de venir compléter plus tard leur formation)". Le ministre actuel de l'Enseignement supérieur, alors porte-parole de l'Opposition en matière d'éducation, déposait à l'Assemblée nationale le 19 septembre 1983 une déclaration à ce sujet: "Les adultes inscrits dans ies cégeps, écrivait-il, font face, pour la très grande majorité, à des problèmes distincts de ceux des jeunes. Ces problèmes se relient à leur formation antérieure, à leur expérience professionnelle, à leurs responsabilités familiales et à leur projet d'ajustement aux exigences actuelles et futures du marché de la main-d'oeuvre"[1].

L'exemple du perfectionnement

Le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) constitue un bon exemple des difficultés créées par cette logique d'extension aux adultes d'un régime pédagogique conçu pour les jeunes. La structure de ce programme de perfectionnement des techniques en exercice est en effet exagérément calquée sur le modèle de la formation initiale des futurs techniciens. Il y a peu de place dans ce régime pour le développement du perfectionnement professionnel et pour la mise à jour des compétences de diplômés, dans un cadre de formation - créditée ou non créditée - adapté à leurs besoins et conditions, tel que cela se fait, par exemple, dans la plupart des facultés universitaires. Il y a peu de place pour des formules et des activités de perfectionnement ponctuelles, souples, relativement rapides à organiser, mieux adaptées aux besoins et financées différemment selon les conditions mêmes qui sont celles des techniciens bénéficiant déjà de revenus et susceptibles d'être incités par les possibilités d'exemptions fiscales. Le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial constitue une véritable inversion de ce que devrait être un programme de perfectionnement: il s'agit d'une formation longue, rigide, difficilement adaptable selon les besoins, financée selon les modalités prévues à l'enseignement régulier, etc. Or, après avoir formé pendant vingt ans des centaines de milliers de techniciens, les collèges sont ainsi coincés dans leur capacité d'offrir à leurs anciens diplômés la multiplicité d'activités de perfectionnement capables d'en faire des professionnels toujours à jour, toujours au fait des derniers développements et questionnements de leur secteur d'intervention.

---

1. Ryan, Claude, 1983, op. cit.

La solution du diplôme formel de perfectionnement est commode à court terme: elle permet de gérer un nouveau type de services à partir de normes de qualité déjà bien acceptées, elle permet de financer ce nouveau type d'activités selon les techniques budgétaires bien rodées pour gérer la formation initiale. Toutefois, une telle stratégie est périlleuse à moyen terme pour le développement de la formation professionnelle continue au collégial. L'économie de la formation ultérieure (post-DEC et post-collégiale) est différente de celle de la formation initiale qui conduit essentiellement à des diplômes et certificats donnant accès à l'exercice d'une profession. La formation ultérieure, par contre, répond à des besoins de mise à jour de la part de personnes déjà en exercice et une telle formation récurrente exige des conditions particulières d'accès et de programmation.

Cette formation ne peut se faire sans tenir compte de l'alternance études-travail, sans miser sur une pédagogie axée sur les acquis professionnels et sur l'expérience particulière de ces adultes.

La solution du DPEC prévue au Règlement sur le régime pédagogique du collégial répond mal aux besoins de mise à jour des compétences professionnelles. Trop lourde, trop rigide, elle doit être revue en profondeur, faute de quoi, ici aussi, ce nouveau champ d'activités en expansion qu'est la formation continue des techniciens devra se développer à l'extérieur du réseau collégial public. La rigidité du secteur public favorise la privatisation de l'éducation des adultes. Celle-ci n'est peut-être pas due uniquement à une stratégie du commanditaire fédéral.

5.2 Le cadre de fonctionnement de l'éducation des adultes

5.2.1 La question de l'intégration dans les cégeps

La nouvelle orientation prise en 1984 par le gouvernement québécois de l'époque a contribué à rendre encore plus marginale la place faite à l'éducation des adultes dans les collèges. Paradoxalement toutefois, cette tendance à l'intégration de la formation s'est heurtée à la dure réalité de la demande qui continue d'exiger le maintien d'activités spécialement destinées aux adultes.

Les analyses de clientèle que nous avons faites dans le premier chapitre de ce rapport démontrent le succès fort limité de cette politique d'intégration: la majorité de la clientèle, en effet, continue de s'inscrire dans les programmes mis sur pied par les services d'éducation des adultes des cégeps. Et c'est là tout le problème: les SEA ont été maintenus mais ils font face, tel que noté au chapitre 3, à un manque de ressources et à une reconnaissance insuffisante par rapport au mandat réel qu'ils continuent d'exercer et par rapport au volume d'activités qu'ils organisent et pourraient organiser.

Plus près des demandes provenant du marché du travail et des Commissions de formation professionnelle, plus près aussi des exigences formulées par la population étudiante adulte, les responsables de l'éducation des adultes dans les collèges estiment qu'ils n'ont ni ressour-

ces ni une marge de manoeuvre suffisantes pour répondre adéquatement aux besoins qui ne cessent de croître.

Les tensions entre les services d'éducation des adultes et les directions pédagogiques existent depuis 1967. Elles ont toutefois été exacerbées par le développement de politiques nationales contradictoires: d'un côté le nouveau discours officiel intégrateur de 1984 et, de l'autre côté, les nouvelles orientations spécificatrices contenues dans les accords sur la formation de la main-d'oeuvre conclus entre Québec et Ottawa depuis 1982.

Il y a en effet une crise latente quant à la place faite à l'éducation des adultes dans les collèges. La façon de gérer ces relations tendues diffère selon les collèges. Une étude réalisée en 1983[1] indique que la place faite au service de l'éducation des adultes à l'intérieur de l'organisation et l'importance de son personnel varient significativement d'un établissement à l'autre. La plupart des services d'éducation des adultes relèvent de la direction pédagogique. Un seul coordonnateur sur trois fait partie d'office du comité de direction ou de régie du collège. Le droit de regard des SEA sur la sélection des personnes chargées de donner l'enseignement crédité diffère d'un collège à l'autre. Ce n'est que dans la moitié des cas que le coordonnateur de l'éducation des adultes assume un rôle certain en cette matière. La marge d'action est toutefois plus grande lorsqu'il s'agit de cours non crédités ou de formation sur mesure. Quant à l'inscription des adultes, la responsabilité des SEA est plus généralement reconnue; dans trois collèges sur quatre, cette fonction est confiée à ce service.

L'imputation budgétaire du service d'éducation des adultes, c'est-à- dire la contribution de ce secteur au financement des services généraux des collèges, est aussi objet de tension entre le collège et le SEA. Elle varie d'un collège à l'autre. Ce n'est que dans une faible minorité des cas que les SEA sont exemptés de ces charges et peuvent consacrer toutes leurs ressources à l'amélioration de la qualité et au développement des activités. Dans la majorité des collèges, des imputations directes sont exigées annuellement, elles sont de 36 000 $ en moyenne et dépassent même les 60 000 $ dans 20% des cas, et cela sans compter les imputations indirectes.

La tendance signalée au chapitre sur le financement se confirme ici aussi. Les directions générales des cégeps, responsables de la gestion d'un budget de plus en plus comprimé, cherchent partout des revenus additionnels pour joindre les deux bouts. L'éducation des adultes, malgré son état de sous-développement, n'y échappe pas.

La problématique commence toutefois à changer. On s'interroge de plus en plus sur la capacité de l'organisation de diversifier ses activités de formation pour permettre à ce secteur relativement nouveau de se développer en réponse aux différentes demandes provenant du terrain. Il ne s'agit plus de déterminer s'il faut soustraire ou non le SEA de la

---

1. Boisvenu, P. et Bourgeois, C.S. Description des structures et inventaire des activités de formation, ACEACQ, novembre 1983, 108 p.

juridiction de la direction des services pédagogiques, mais de faire en sorte que cette dernière devienne équitablement responsable de deux secteurs d'activités différentes, dont l'un, celui de l'éducation des adultes, est appelé à croître plus rapidement que l'autre et a besoin d'une zone d'initiative propre ainsi que d'un plus grand support organisationnel. Dans cette perspective, les rapports enseignement régulier/éducation des adultes sont appelés à se développer selon une nouvelle dialectique: d'un côté, une participation plus poussée des départements et du corps professoral aux activités de formation organisées par le service d'éducation des adultes et, de l'autre, un rôle réel donné au SEA dans la sélection, l'encadrement et le support pédagogique pour assurer une formation adéquate et de qualité.

La tendance à l'intégration des adultes s'atténue au fur et à mesure que surgissent différents indicateurs de la résistance d'une partie de la clientèle adulte à suivre les mêmes cours que ceux offerts aux jeunes inscrits à l'enseignement régulier. Cette tendance diminue aussi depuis que le ministère de la Main-d'oeuvre a décidé de peser de tout son poids financier pour convaincre les réseaux publics d'adapter leur programmation. On peut constater également cette tendance dans deux rapports récents qui recommandent ce changement de position quant à la place de l'éducation des adultes dans l'enseignement postsecondaire. Le rapport du Conseil des universités sur la formation courte reconnaît en effet la nécessité de préserver la spécificité des activités d'éducation des adultes[1]. Un rapport du ministère ontarien de l'Enseignement supérieur[2] conclut dans le même sens: le développement de l'éducation des adultes dans les réseaux institutionnels est relié à leur capacité de saisir le caractère particulier des demandes de formation continue de la population adulte.[3]

5.2.2 La marginalisation de l'éducation des adultes à la DGEC

On peut aussi constater la marginalisation de l'éducation des adultes au palier provincial, c'est-à-dire au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. À l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), comme dans la majorité des collèges, le Service de formation aux adultes n'est pas directement représenté au comité de direction. Malgré l'importance du volume d'activités visées et en dépit du potentiel de croissance, l'éducation des adultes au collégial demeure, à tous les niveaux, à la périphérie des centres de décision. En fait, le Service de formation aux adultes (SFA), à la Direction générale de l'enseignement collégial, s'occupe de l'approbation de programmes d'établissement (AEC) et est responsable d'assurer les rapports avec les partenaires: les cégeps, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et les Commissions de formation professionnelle. Contrairement à la Direction générale de l'éducation des adultes, la DGEA,

---

1. Conseil des universités, 1985, op. cit.

2. Gouvernement de l'Ontario, 1986, op. cit.

3. Signalons deux autres indices de cette nouvelle tendance: premièrement la mise sur pied d'un comité sur l'éducation des adultes à la Fédération des cégeps, qui renoue ainsi avec une tradition interrompue il y a dix ans, au moment où on a supprimé la sous-commission de l'éducation des adultes; deuxièmement, la place particulière faite à l'éducation des adultes et à la problématique de sa spécificité dans le programme du colloque 1987 organisé par la Fédération des enseignants et enseignantes des cégeps sur l'avenir des collèges.

au ministère de l'Éducation, le SFA n'est pas responsable de la gestion financière, laquelle relève de la Direction des ressources matérielles et financières. Hormis les formations conduisant à une attestation (AEC) et les autres formations financées par le ministère de la Main-d'oeuvre, le SFA ne s'occupe pas des formations offertes dans le cadre de certificats (CEC) ou de diplômes de perfectionnement (DPEC). Faute de ressources, le SFA arrive mal à suivre l'évolution du secteur de la formation non créditée. Son rôle étant réduit à l'encadrement pédagogique et à l'approbation des programmes d'établissement, l'unité responsable de l'éducation des adultes est devenue un service à l'intérieur d'une direction particulière, elle-même partie de la Direction générale de l'enseignement collégial.

La place marginale faite à l'éducation des adultes au collégial ne facilite pas la tâche de ce secteur qui, contrairement à l'enseignement régulier, est appelé à se concerter continuellement avec les autres organismes de formation, les différents ministères et les gestionnaires de l'Accord Québec-Ottawa.

5.3 Transfert des responsabilités et concertation

Le changement le plus significatif qu'a introduit la nouvelle politique d'éducation des adultes de 1984 est très certainement le transfert du ministère de l'Éducation vers celui de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, des responsabilités de la gestion de la formation professionnelle des adultes. Décision majeure, puisqu'il s'agit de la gestion de la majorité des fonds publics consacrés à l'éducation des adultes au collégial.

Désormais le MMSR devient le maître d'oeuvre de la formation professionnelle des adultes, alors que les deux autres ministères, le MEQ et le MESS, sont en mission de service et doivent répondre aux commandes provenant du maître d'oeuvre et de ses Commissions de formation professionnelle implantées dans chacune des onze régions administratives du Québec.

Ce choix québécois de développer l'éducation des adultes dans un cadre interministériel n'est pas exceptionnel; on constate une même tendance dans l'ensemble de sociétés industrialisées. De nombreux facteurs l'ont rendue nécessaire, notamment les rapports immédiats entre la formation et son utilisation, l'éclatement de la clientèle adulte, le difficile arrimage entre les besoins et les services offerts, la multiplicité des partenaires[1], le problème de la coordination entre les agents d'éducation et ceux de la main-d'oeuvre provinciaux et fédéraux et, enfin, l'importance de la consultation dans la détermination des clientèles et les actions prioritaires. Tous ces facteurs ont conduit les gouvernements des pays industrialisés à institutionnaliser, selon divers modèles, la nature interministérielle de l'éducation des adultes. C'est le cas, par exemple, de la France où l'organisme responsable de l'éducation des adultes est rattaché au bureau du Premier ministre. En faisant de la concertation un de ses objectifs prioritaires, le Québec s'est donc rallié en 1984 à cette tendance; il a répondu ainsi à une recommandation majeure de la Commission Jean.

---

1. Gestionnaires publics, groupes patronaux et syndicaux, groupes de femmes et autres associations, autres ministères, établissements de formation.

Les questions à poser portent moins sur la nécessité évidente de la concertation que sur les modalités de sa mise en application et sur l'atteinte des résultats escomptés.

5.3.1 Les mécanismes nationaux

Il y a tout d'abord les mécanismes nationaux de concertation. Au sommet de la pyramide on trouve le comité interministériel permanent des affaires culturelles et sociales. Il est présidé par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Dans le cadre de son mandat général, ce comité assume des responsabilités spécifiques en éducation des adultes, celle d'assurer la coordination, la cohérence et le développement des politiques et activités gouvernementales en ce domaine, celle de recommander annuellement les crédits à allouer et celle d'évaluer et préciser, au besoin, les orientations à prendre.

En appui à cette première instance, on a créé un comité interministériel de l'éducation des adultes. Il est présidé par le sous-ministre adjoint aux réseaux du ministère de l'Éducation. Il comprend des représentants des ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la Main-d'oeuvre, de l'Agriculture, des Communautés culturelles, de l'Industrie et Commerce et du secrétariat à la Condition féminine.

Toujours au niveau national, et pour permettre une concertation soutenue en formation professionnelle, un comité permanent trilatéral avait été créé. Il réunissait les ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science ainsi que celui de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Son mandat était d'orienter le transfert des ressources, suite à l'adoption de la politique de 1984, de coordonner la mise en oeuvre des tables de concertation et des services régionaux d'accueil et de référence, d'assurer la cohérence entre les programmes des trois ministères et de convenir des modalités d'application des programmes conjoints. Notons toutefois que ce comité a été aboli. Son rôle est maintenant exercé par le comité interministériel qui voit ses responsabilités élargies, son importance accrue et, par conséquent, sa structure d'appui maintenue, c'est-à-dire le secrétariat à l'éducation des adultes présentement au bureau du sous-ministre de l'Éducation.

Les rapports publiés sur l'état de la mise en oeuvre de la politique de 1984 et les entrevues réalisées auprès de responsables gouvernementaux[1] nous permettent de dire que, dans l'ensemble, ces mécanismes fonctionnent tel que prévu. Le transfert des responsabilités et des ressources a été réalisé et complété au printemps 1984, les orientations ont été données et le budget accordé pour la mise en place des services régionaux d'accueil et de référence. Les décisions ont aussi été prises pour permettre aux Commissions de formation professionnelle d'exercer leur nouveau mandat en rapport avec les services d'éducation des adultes des CSR et des cégeps. À cette fin, des réorganisations ont été effectuées en réétablissant la DGEA[2] au ministère de l'Éducation, en formant un service de formation des adultes au

---

1. Voir annexe méthodologique.

2. Direction générale de l'éducation des adultes.

ministère de l'Enseignement supérieur et en créant une direction générale de la formation professionnelle au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu. Notons toutefois que dans un rapport déposé à l'été 1986 au comité interministériel, on s'inquiétait du fait que ce partage des responsabilités risque de mettre en péril la spécificité de l'éducation des adultes au collégial.

5.3.2 La concertation régionale

Au plan régional, on a prévu trois mécanismes de concertation: les Commissions de formation professionnelle (CFP), les services régionaux d'accueil et de référence (SRAR), et les tables de concertation éducation/main-d'oeuvre. Nous avons déjà analysé brièvement l'état de développement des SRAR et avons constaté des différences importantes selon les régions[1].

5.3.2.1 Les Commissions de formation professionnelle

Contrairement aux SRAR, les Commissions de formation professionnelle ont été créées il y a plus de quinze ans. Elles constituent le principal mécanisme permettant au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu d'exercer dans les onze régions son rôle de maître d'oeuvre de la formation professionnelle des adultes.

Les CFP sont des organismes régionaux mandatés pour procéder à l'estimation des besoins régionaux **en** main-d'oeuvre et **de la** main-d'oeuvre. Elles sont aussi chargées de gérer les programmes de formation qui découlent de cette estimation. Chaque CFP dispose d'instances consultatives paritaires (patronales - syndicales), appelées comités consultatifs régionaux (CCR) qui, chacun dans son secteur économique, avise le conseil d'administration de cette Commission sur les besoins et les demandes de formation. Dans certaines régions, depuis 1984, la participation au conseil d'administration et aux CCR a été élargie pour faire place aux producteurs agricoles et aux représentantes des groupes de femmes.

Les Commissions de formation professionnelle permettent aux différents partenaires d'être systématiquement consultés et de participer aux décisions en matière de formation. Ces groupes tiennent d'autant plus à ce mécanisme de consultation qu'il est le seul lieu de participation. Il est aussi intéressant de souligner que c'est grâce à la présence, sur le territoire québécois, de ce réseau de structures participatives que le gouvernement du Québec a pu réussir, dans le cadre des dernières négociations fédérale - provinciales, à s'opposer à la proposition d'Ottawa d'instaurer dans chaque région des mécanismes fédéraux de consultation à caractère plus politique.

---

1. Voir chapitre 4, section 4.2.3.2.

Certains problèmes de fonctionnement doivent toutefois être soulevés. Déjà les groupes qui y participent soulignent leur efficacité variable selon les régions et les difficultés de fonctionnement dans leurs rapports, encore en rodage, avec les collèges et les commissions scolaires. La juxtaposition dans une même structure des fonctions de gestion et de consultation constitue une autre difficulté: en effet, l'exercice d'un rôle risque d'entrer en conflit avec celui de l'autre, l'impératif de gestion pouvant escamoter le processus de consultation. D'autres difficultés risquent de surgir du fait que les CFP doivent gérer des formations qu'elles n'administrent pas elles-mêmes.

Toutefois, le problème le plus crucial touche le partage actuel des tâches entre les CFP et les SEA des collèges et des commissions scolaires. Selon le modèle prévu, inscrit dans la politique de 1984, la distribution des responsabilités se fait selon la séquence suivante:

1) la CFP, aidée par ses comités consultatifs régionaux, fait l'estimation des besoins et produit un devis professionnel incluant une analyse de la situation, une étude des tâches visées et une définition des compétences à acquérir. La CFP passe alors une commande à cette fin au SEA d'un cégep.

2) Dans le but de répondre efficacement à la demande, le SEA étudie le devis professionnel qui lui est soumis, analyse les besoins qui y sont diagnostiqués en vue de produire des objectifs inducteurs de formation. À partir des objectifs ainsi produits, il élabore le programme proprement dit, décide de la démarche andragogique à adopter ainsi que de la durée de la formation tant théorique que pratique.

3) Le Service de formation des adultes de la Direction générale de l'enseignement collégial approuve le programme, s'il s'agit d'une formation créditée.

4) La Commission de formation professionnelle confirme la commande au SEA et dégage les fonds nécessaires.

Le problème réside dans l'ambiguïté ou le recoupement des deux premières phases de ce cheminement. En effet, la première phase, celle dont le but essentiel est l'identification ou l'estimation de besoins de formation par une analyse de la situation, est souvent confondue avec la seconde, celle où les besoins identifiés sont analysés dans leur contexte immédiat en vue de la production des objectifs de formation, de l'élaboration du programme et de l'organisation de la situation d'apprentissage. Cette seconde phase, qui est du ressort du service d'éducation des adultes, est une condition sine qua non de la qualité de programmes ainsi que de l'adéquation entre les besoins identifiés et les contenus de programmes élaborés pour y répondre. Sa réalisation efficace exige des ressources, du temps et une bonne marge de manoeuvre. Mais ces conditions n'ont pas vraiment été assurées dans la mise en application de la politique de 1984. Le mouvement de balancier, effectué du pôle éducation vers le pôle main-d'oeuvre, est allé dans la bonne direction. Ce déplacement était nécessaire pour impliquer l'ensemble des partenaires visés et permettre aux adultes et aux représentants du milieu de participer à la définition des "commandes" de formation. On est

toutefois allé trop loin. On a oublié de laisser au pôle éducation les ressources et la responsabilité nécessaires à la réalisation de la mission de service qui lui était désormais assignée.

Selon l'analyse que nous en avons faite dans les chapitres précédents, les services d'éducation des adultes des cégeps n'ont pas présentement les moyens et la zone d'autonomie leur permettant d'intervenir efficacement en amont de la formation. Une brève enquête menée dans trois régions nous indique que la concertation est possible entre les CFP et les établissements de formation. Toutefois, des correctifs devront être apportés de toute urgence pour permettre aux cégeps de remplir efficacement leur nouveau rôle. Notons cependant que la faiblesse du pôle éducatif ne provient pas uniquement d'un transfert excessif des responsabilités et ressources, elle tient aussi à la marginalisation de l'éducation des adultes à l'intérieur même de l'organisation collégiale.

Un autre problème concerne le pôle main-d'oeuvre. C'est l'absence au Québec d'une politique de main-d'oeuvre et d'emploi capable d'orienter les programmes gouvernementaux de formation professionnelle. Il est intéressant de noter ici que les commissions suédoises du marché du travail (AMS) s'occupent, tout comme les CFP, de la formation professionnelle des adultes mais elles le font à l'intérieur d'un mandat plus large de promotion du plein emploi et de planification du développement régional.

Notons également les difficultés réelles de participation aux CFP et à leurs comités consultatifs régionaux: les centaines de personnes ainsi appelées à faire partie des tables sectorielles et des conseils d'administration régionaux soulignent les difficultés d'une participation efficace, en l'absence de certaines conditions préalables touchant leur formation et la façon de procéder de ces mécanismes consultatifs.

Enfin la politique d'éducation des adultes qui confie aux Commissions de formation professionnelle la gestion et l'estimation des besoins de la formation professionnelle financée par les fonds publics, doit reconnaître que la formation professionnelle ne constitue qu'une partie du champ plus large que les cégeps sont appelés à développer en éducation des adultes. Nous pensons ici à la formation professionnelle non financée par le ministère de la Main-d'oeuvre, à la formation générale, à la formation socio-culturelle, à la formation en langue seconde, aux services à la collectivité.

5.3.2.2 Les tables de concertation

Les tables de concertation Éducation/Main-d'oeuvre constituent le troisième mécanisme de concertation régionale. Elles sont appelées à devenir le lieu où se définiront les perspectives et les modalités d'application régionale de la politique d'éducation des adultes. Tel que prévu par le comité interministériel, chacune des onze zones administratives devrait, d'ici 1988, mettre en place une table de concertation dont les modalités et l'état de réalisation peuvent varier d'une région à l'autre.

La mise en place de ces tables, originalement prévue pour promouvoir la concertation dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes, s'est heurtée à plusieurs difficultés principalement dues au défi que représente le nouveau partage des responsabilités entre des partenaires peu habitués à travailler ensemble bien que désormais liés étroitement, tout au moins dans le champ de l'éducation des adultes.

Malgré cela, divers représentants provenant du monde du travail, du réseau scolaire et de celui de la main-d'oeuvre, ont réussi, dans la majorité des régions administratives, à s'entendre pour mettre sur pied ces tables selon une formule appropriée pour la région et, dans quelques cas, ont même commencé à y siéger. On constate un blocage important dans une région frontalière. Il y a aussi un piétinement prévisible dans la région métropolitaine. Cette dernière pose un problème particulier alors que deux comités provisoires ont dû se relayer pour finalement s'entendre sur certaines modalités complexes à être mises en place d'ici la fin de 1987.

En région donc, les tables de concertation se forment et commencent à intervenir. Elles regroupent des représentants des cégeps (habituellement le répondant régional du réseau d'éducation des adultes au collégial), des commissions scolaires, des universités, de la Direction générale du ministère de l'Éducation, de la Commission de formation professionnelle, du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, de groupes de femmes et d'une autre association communautaire. Parfois s'ajoutent un représentant d'écoles privées, un observateur d'Emploi et Immigration Canada et d'autres intervenants provenant de différents ministères provinciaux.

Les tables de concertation se sont surtout intéressées jusqu'à maintenant aux dossiers de l'accessibilité, de la répartition régionale des options offertes en formation professionnelle, de la reconnaissance des acquis, de la mise sur pied des services régionaux d'accueil et de référence et de la promotion de la formation en entreprise. Les rapports provenant des différentes régions insistent tous sur l'importance de respecter l'autonomie et les responsabilités propres de chacun des partenaires, afin d'assurer une concertation basée sur le consensus entre les parties.

Le réseau des cégeps, s'étant donné dans chaque région un répondant régional ou même dans certains cas un regroupement organisé, est bien placé pour participer efficacement à ces tables régionales et pour faire les liaisons nécessaires entre les établissements locaux et les instances régionales.

On ne peut faire l'évaluation de ces structures encore en pleine phase de rodage sinon même encore au stade de l'implantation. Des clarifications devront être faites quant au rapport à développer entre les instances nationales et régionales de concertation et entre les intervenants des réseaux éducatifs et ceux de la main-d'oeuvre. Des solutions devront aussi être élaborées pour répondre aux difficultés actuelles d'élargir la représentation régionale et permettre une participation réelle de différents représentants socio-économiques.

CONCLUSION

Depuis 1984, l'éducation des adultes au collégial est appelée à se réaliser selon les orientations nouvelles et dans un cadre national, régional et local profondément transformé. Le recentrage des responsabilités a permis de mieux prendre en compte la nature interministérielle de toute politique d'éducation des adultes et de reconnaître le rôle majeur des autorités responsables des politiques de main-d'oeuvre. Toutefois, les décisions politiques prises en 1984 entretiennent certaines ambiguïtés importantes et laissent sans solution efficace plusieurs problèmes qui risquent de freiner la capacité du réseau collégial public de répondre adéquatement aux besoins de formation des adultes. La conclusion générale du rapport reprendra, dans une perspective d'ensemble, les dilemmes ainsi posés au développement de l'éducation des adultes au collégial.

CONCLUSION

En 1987, l'éducation des adultes n'est plus le secteur marginal qu'il était il y a vingt ans, au début de l'histoire des cégeps. Les enquêtes récentes indiquent que plus de 80,000 adultes participent chaque année à des activités de formation organisées par les collèges publics du Québec. En fait, dans ces établissements, l'éducation des adultes poursuit son expansion, alors que la clientèle de l'enseignement régulier, après avoir plafonné, commence maintenant à diminuer, suivant en cela l'évolution démographique de la population jeune.

Des réussites mais aussi un sous-développement

L'éducation des adultes au collégial a connu une croissance accélérée: le graphique 1 au premier chapitre en fait foi. Elle demeure toutefois sous-développée en comparaison avec ce qui se passe ailleurs dans les collèges au Canada ou dans les universités ici même au Québec. De tous les adultes qui s'inscrivent à des activités de formation au Québec, un seul sur dix le fait dans un collège. À cet égard, et toute proportion gardée, les cégeps accueillent deux fois moins d'adultes que les collèges communautaires de l'Ontario et trois fois moins que ceux de la Colombie-Britannique. De même, le ratio des inscriptions à temps partiel par rapport aux inscriptions à temps plein est deux fois moins élevé dans les cégeps que dans les universités québécoises, et trois fois moins que dans les collèges communautaires de l'Ontario.

Les cégeps du Québec ont, par ailleurs, beaucoup innové en éducation des adultes: élaboration de programmes de retour aux études pour les femmes, mise sur pied d'un large éventail de programmes courts de formation professionnelle conduisant à des certificats ou à des attestations d'études collégiales, développement de la formation sur mesure, réalisation de certaines expériences d'éducation populaire et de services à la collectivité, expérimentation en reconnaissance des acquis d'apprentissage extrascolaires, etc.

Cependant, ces innovations ne corrigent pas une situation d'ensemble où les politiques en vigueur demeurent trop restrictives et trop timides pour permettre aux responsables collégiaux de services d'éducation des adultes de répondre efficacement aux attentes et besoins de leur clientèle.

Conçu d'abord pour les jeunes fraîchement sortis du secondaire, l'enseignement collégial régulier ainsi que la réglementation qui le régit tendent à intégrer l'éducation des adultes dans une structure et des normes peu appropriées. Les contenus et les formes d'apprentissage qui y sont privilégiés correspondent mal aux besoins particuliers et variés de la population adulte. La spécificité de la condition d'étudiants et d'étudiantes adultes et des apprentissages recherchés par cette clientèle y est très peu prise en considération.

Au nom d'une éducation permanente mal comprise, on fait sauter la distinction entre la formation initiale et la formation ultérieure. Or, la spécificité de l'éducation des adultes renvoie à celle de l'éducation des jeunes, marque la différence entre les deux et permet de mieux articuler leur complémentarité dans une économie générale d'éducation permanente.

"Parler des besoins spécifiques des adultes (...), c'est signaler en même temps les besoins spécifiques des jeunes étudiants"[1]. Intégrer l'éducation des adultes à l'enseignement régulier étoufferait ce secteur en pleine expansion. Par ailleurs, intégrer l'enseignement régulier à l'éducation des adultes risquerait d'amputer la formation initiale des jeunes de ses fonctions essentielles et d'envoyer prématurément ces jeunes vers des formations abrégées. Une telle réduction de la formation initiale aurait pour autre conséquence de mettre en cause la poursuite, par ces futurs adultes, de leur formation tout au long de la vie. On sait, en effet, que la participation à l'éducation des adultes est étroitement liée à la durée de la formation scolaire initiale.

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de constater que les cégeps éprouvent certaines difficultés à développer les activités de formation ou de perfectionnement professionnel appropriées, destinées aux personnes ayant terminé leur formation collégiale initiale et désireuses de revenir au collège, de façon intermittente, pour se mettre à jour dans leur sphère de compétence. Cet état de chose ne surprend nullement, étant donné que la seule formule retenue pour ce faire est celle toujours rigide des programmes longs conduisant au diplôme d'enseignement collégial, à savoir le DPEC[2].

L'on comprend également, dans ce contexte, que la communauté collégiale ait été réticente à promouvoir la formation sur mesure qu'elle percevait comme une dérogation au régime pédagogique. Mais, il faut souligner qu'en réalité c'est ce régime pédagogique qui est lui-même trop étroit pour couvrir l'ensemble des activités éducatives des cégeps et les soumettre à des exigences de qualité cohérentes avec les caractéristiques propres aux divers types de clientèle.

Spécificité et qualité ne s'opposent actuellement qu'en raison d'un régime qui ne considère la qualité que dans le cadre d'une formation créditée. Au nom de la qualité, les uns tendent à trop uniformiser la formation offerte aux différentes clientèles; et au nom de la spécificité, les autres sont très souvent tentés de soustraire à toute exigence académique les autres formations dont le collège doit, pourtant, garantir également la qualité. Il y a là un véritable dialogue de sourds dû, à notre avis, au fait que le problème est mal posé de part et d'autre.

Et ces contraintes au développement de l'éducation des adultes ne s'arrêtent pas aux seuls secteurs du perfectionnement et de la formation professionnelle sur mesure. La formation socio-culturelle, l'éducation populaire, la vulgarisation scientifique et les services à la collectivité tardent aussi à se développer; la programmation en ces domaines étant encore trop limitée au magasinage dans le répertoire officiel des cours reconnus, à savoir les Cahiers de l'enseignement collégial. La formation professionnelle et les formations générale et socio-

---

1. Conseil des collèges, Le cégep de demain, page 42.

2. Le DPEC: diplôme de perfectionnement des études collégiales.

culturelle ne s'opposent pas. Les apprentissages reliés au travail ne sont pas les seuls rentables du point de vue économique. En éducation des adultes, tous les apprentissages constituent des investissements cumulatifs, des améliorations de compétences transférables du travail au temps libre et vice versa.

Le poids du financement

Le développement de l'éducation des adultes au collégial se bute aussi à une difficulté majeure du côté du financement. Au troisième chapitre de ce rapport, nous avons décrit et analysé plusieurs aspects du sous-financement de ce secteur, notamment la discrimination, en matière de gratuité de cours, à l'égard des adultes inscrits à temps partiel aux programmes crédités; l'iniquité dont l'éducation des adultes au collégial est victime eu égard à l'attribution des enveloppes budgétaires aux trois ordres d'enseignement: les commissions scolaires et les universités bénéficient, contrairement aux cégeps, d'enveloppes budgétaires ouvertes; enfin, l'inadéquation de la politique fédérale d'allocation de budgets destinés à financer les coûts de base dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre: les commissions scolaires reçoivent, à cette fin, pour un même volume d'activités de formation, deux fois plus de fonds que les cégeps.

De plus, malgré l'évolution de la clientèle, les budgets alloués à l'éducation des adultes au collégial non seulement demeurent stagnants, ils subissent même des compressions, souvent plus fortes que celles du secteur régulier. De 1981 à 1985, le budget per capita des adultes inscrits au collégial a diminué de 17 % et, en tenant compte de l'inflation, cette baisse se chiffre à 38 %. À cela s'ajoute la décision du gouvernement fédéral de diminuer le budget dit d'"achats directs" et de ne pas indexer les fonds de formation de la main- d'oeuvre de 1985 à 1989. Ce qui équivaut, en fin de compte, à une compression budgétaire réelle de plus de 16%.

Au moment où les établissements collégiaux commencent à faire face à une baisse de leur clientèle régulière et à une concurrence de plus en plus vive des institutions privées oeuvrant en éducation des adultes, à ce moment précis, au lieu d'aider les services d'éducation des adultes à relever le défi, on tend, par de multiples moyens, à les mettre à contribution pour éponger le déficit général et corriger les compressions budgétaires que subit le secteur régulier. C'est ainsi que les directions générales des cégeps, préoccupées essentiellement par le secteur régulier qui leur rapporte 93 % de leur budget, ont eu tendance jusqu'à maintenant, à intégrer les activités d'éducation des adultes pour réaliser des économies d'échelle, à exiger des SEA des imputations budgétaires lucratives pour l'institution, bref, à utiliser l'éducation des adultes pour solutionner, à court terme, le problème du plafonnement de la clientèle jeune.

Les obstacles à la participation

De tous les obstacles à la participation des adultes aux programmes de formation offerts par les cégeps, le premier est d'ordre financier. Certes, il y a des programmes de formation subventionnés et donc gratuits, mais ils son peu nombreux. Au bout du compte, ce sont les

femmes et les hommes qui subissent le poids de cette crise financière des services d'éducation des adultes, alors qu'ils se retrouvent de plus en plus nombreux dans leurs salles de cours, et qu'ils doivent défrayer des coûts, directs et indirects, de plus en plus élevés, tout en ne bénéficiant pas de mêmes conditions d'apprentissage que celles offertes gratuitement aux jeunes.

Notons que le régime québécois de prêts et bourses, contrairement à ce qui se passe ailleurs au Canada, ne s'adresse qu'aux étudiants et étudiantes à temps complet. Et le droit au congé-éducation, pourtant reconnu par une convention des Nations-Unies (O.I.T.) signée par le Canada, ne fait l'objet d'aucune mesure concrète de mise en application, comme c'est le cas dans l'ensemble des pays de l'Europe de l'Ouest. Toutes ces carences constituent, pour les travailleurs et les travailleuses du Québec, un frein à leur participation à l'éducation.

Le deuxième obstacle est le manque d'information et l'insuffisance de services de référence. Les adultes ne savent pas où s'adresser et ont besoin de support pour s'orienter et pour définir leurs projets de formation. À cet égard, des efforts récents mais réels ont été accomplis dans la plupart des régions du Québec, sauf à Montréal, pour offrir aux adultes des services d'accueil et de référence. Toutefois, il faudra aller beaucoup plus loin: il faut diversifier davantage ces services et améliorer leur qualité: il nous faut transformer l'image du cégep de manière à permettre aux adultes de s'y retrouver à leur aise comme ils se retrouvent dans la bibliothèque municipale. En effet, le cégep ne pourra pas se développer dans ce domaine s'il apparaît à la majorité de la population comme le cégep des autres, c'est-à-dire celui des jeunes et des adultes fortement scolarisés.

Une crise réelle mais latente

Depuis l'énoncé, en 1984, de la politique gouvernementale en éducation des adultes, politique qui fait de l'accessibilité son objectif majeur et qui utilise comme stratégie l'accessibilité systémique, c'est-à-dire l'intégration des adultes au secteur régulier, il y a vraiment une crise latente quant à la place faite à l'éducation des adultes dans chacun des collèges et au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Nous avons toutefois constaté que la tendance à l'intégration s'atténue au fur et à mesure qu'apparaissent les signes de cette crise, notamment: le constat du sous-développement actuel et des possibilités de croissance de la clientèle adulte, la résistance de celle-ci désormais sollicitée par d'autres agents de formation de niveau collégial, la pression financière des ministères fédéral et provincial de la Main-d'oeuvre pour amener les collèges à offrir des formations plus adaptées aux besoins des adultes, la promotion agressive de l'éducation des adultes dans les collèges privés non subventionnés, le développement de l'éducation des adultes à l'université sous forme de formations courtes et d'inscriptions à temps partiel, l'impact positif de la mise en place de répondants régionaux affectés spécifiquement à l'éducation des adultes, la prise de conscience des conséquences financières et politiques de la position trop marginale des interlocuteurs "éducation des adultes" à l'intérieur de la DGEC dans les négociations continues entre les ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre ainsi que dans la mise en place des instances provinciales et régionales de concertation.

La nécessaire concertation

Cette question de la concertation est cruciale, car le changement le plus significatif effectué au cours des dernières années en éducation des adultes est, sans contredit, le transfert, du ministère de l'Éducation à celui de la Main-d'oeuvre, des responsabilités de gestion de la formation professionnelle des adultes. L'analyse que nous avons faite de ce nouveau partage des responsabilités produit un bilan positif même si certains réajustements s'imposent.

La nature nécessairement interministérielle - et au Canada, intergouvernementale - de l'éducation des adultes et la multiplicité inévitable des agents de formation continue ne peuvent être niées et doivent, ici comme ailleurs, trouver une institutionnalisation appropriée. La solution retenue au Québec se résume essentiellement en quatre points:

- la négociation d'accords triennaux entre Québec et Ottawa;

- le partage des responsabilités entre, d'une part, le ministère de la Main-d'oeuvre, responsable de la gestion des programmes et de l'évaluation des besoins et, d'autre part, les ministères de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur et de la Science, responsables de l'élaboration et de l'organisation de la formation offerte;

- la création, aux plans provincial et régional, de mécanismes de concertation Éducation - Main-d'oeuvre;

- la réactivation des Commissions de formation professionnelle (CFP), instances régionales de participation des partenaires socio-économiques à l'estimation des besoins et à la définition des priorités.

Dans l'ensemble, tous ces mécanismes ont été mis en place ou sont en voie de l'être. Les services régionaux d'accueil et référence (SRAR) commencent à faire partie du paysage québécois dans plusieurs régions, excepté à Montréal, et les CFP sont présentes partout et suffisamment actives dans la plupart des régions.

Bien que critiquées par certaines directions générales ou directions pédagogiques des cégeps qui les considèrent comme une entrave à leur autonomie, les CFP sont évaluées positivement par divers partenaires socio-économiques qui voient en elles le **seul** lieu où les groupes demandeurs de la formation peuvent participer aux décisions qui concernent leurs apprentissages.

Une difficulté réelle de fonctionnement doit toutefois être soulignée: l'arrimage compliqué entre les cégeps et les CFP. Le nouveau partage des responsabilités entre les ministères permet de mieux articuler les deux pôles de la relation Éducation - Main-d'oeuvre, une relation nécessairement étroite en matière de formation professionnelle des adultes. Il nous semble, toutefois, que le récent mouvement de balancier de l'Éducation vers la Main-

d'oeuvre, tout en rétablissant un équilibre nécessaire, est allé trop loin, en ne laissant pas aux collèges les ressources suffisantes et la marge de manoeuvre requise pour exercer efficacement leur nouveau rôle qui est complémentaire à celui des CFP.

Sans ressources ni marge d'autonomie suffisantes, les cégeps ne pourront pas répondre adéquatement aux commandes de formation formulées par les CFP: ils ne pourront pas développer et offrir, selon des exigences de qualité, des programmes de formation adaptés aux besoins et aux caractéristiques de la population adulte.

Les cégeps ont à leur actif des réalisations qui prouvent qu'ils sont en mesure de relever ce défi, mais à condition que certains changements soient effectués, en matière d'éducation des adultes, tant dans la politique gouvernementale que dans celles des institutions collégiales.

À la lumière des résultats de cette étude, les redressements requis porteront surtout sur les points suivants: le financement, la levée de la confusion qui règne autour du terme "analyse des besoins" dans la coopération CFP-SEA, les conditions faites aux étudiants et étudiantes adultes[1] ainsi qu'à leurs professeurs, les mesures d'accessibilité, l'équilibre nécessaire entre les différents types de formation auxquels les adultes ont droit et enfin, la place de l'unité responsable de l'éducation des adultes à l'intérieur de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) ainsi qu'au sein de la direction des services pédagogiques de chaque cégep.

L'enjeu est l'avenir même du réseau collégial public d'éducation des adultes, l'enjeu est l'avenir de cette seconde mission du cégep, complémentaire à celle de la formation initiale et susceptible même de la renouveler. Le Québec ne peut se permettre de laisser sous-développé l'outil privilégié de développement socio-économique et d'amélioration de la qualité de la vie que constituent le réseau de 44 collèges publics et leurs services d'éducation des adultes. Des décisions devront être prises par les ministères concernés et par chacun des cégeps.

Le genre d'éducation permanente qui caractérisera notre système d'éducation dans l'avenir dépendra du choix que feront maintenant l'État québécois et ses institutions éducatives concernant le type de cheminement éducatif à rendre accessible à l'ensemble de la population.

Le développement du potentiel intellectuel de chaque individu au sein d'une collectivité est bien sûr un droit, le droit à l'éducation continue sous ses différentes formes et dans toutes les sphères du savoir; mais ce développement est plus qu'un droit, il est un facteur de croissance économique, un investissement stratégique dans l'avenir de cette collectivité.

---

1. La Commission de la formation professionnelle du Conseil des collèges a publié un rapport complémentaire à celui-ci et portant sur la condition étudiante adulte: Et si on parlait des adultes... Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION DES FORMATEURS D'ADULTES DU QUÉBEC (AFAQ)
Une place au soleil pour les formateurs d'adultes, Rapport des journées d'étude sur les rôles et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec, Montréal, 1980.

DÉLANGER, P. et PAQUET P.
Problématique de l'éducation des adultes dans les cégeps, *Prospectives*, vol. 6 no 2, 1970, p. 104-121.

BOISVENU, P. et BOURGEOIS, C.S.
Description des structures et inventaire des activités de formation, Montréal, ACEACQ, novembre 1983.

BONIN, J. et DESGROSEILLERS, J.
L'éducation populaire au cégep: rapport final de l'Opération REPO, Montréal, Fédération des cégeps, 1980.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC
Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire 1986, Québec, 1986.

CAMPBELL, D.D.
Adult Education as a Field of Study and Practice: Strategies for Development, Vancouver, The University of British Columbia, 1977.

CAMPEAU, D. et LEROUX, J.
La formation sur mesure. Rapport final, Montréal, Fédération des cégeps, 1978.

CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION/INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES
Du point de vue des adultes, Ottawa, octobre 1982.

CEGEPROPOS
no 105, février 1987.

COMITÉ INTERMINISTÉRIEL DE L'ÉDUCATION DES ADULTES
L'éducation des adultes au Québec: état de réalisation et proposition de développement, Document de travail, Québec, 1986.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (CEFA)
Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives, Québec, gouvernement du Québec, ministère des Communications, 1982.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET SOCIO-CULTURELLE DES ADULTES
Apprendre: une action volontaire et responsable, Québec, 1982.

COMMISSION ROYALE SUR L'UNION ÉCONOMIQUE ET LES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DU CANADA
Rapport de la Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, Ottawa, ministère des Approvisionnements et des services du Canada, 1985.

CONSEIL DES COLLÈGES
Le cégep de demain: rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, Conseil des collèges, 1985.

CONSEIL DES COLLÈGES
Les Accords Québec-Ottawa en matière de formation de la main-d'oeuvre et leur impact sur l'éducation des adultes au collégial. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Conseil des collèges, 1986.

CONSEIL DES COLLÈGES
L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-1988. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Conseil des collèges, avril 1987.

CONSEIL DES COLLÈGES
La reconnaissance des acquis extrascolaires. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, Québec, Conseil des collèges, novembre 1985.

CONSEIL DES COLLÈGES
Avis au ministre de l'Éducation sur le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire, Québec, Conseil des collèges, 1984.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS
La formation courte dans l'enseignement universitaire, Annexe. Montréal, Conseil des universités, 1985.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA
Pénuries et carences: travailleurs qualifiés et emplois durant les années '80, Ottawa, 1982.

DENNISON, D.J. et GALLAGHER, P.
Canada's Community Colleges: a Critical Analysis, Vancouver, The University of British Columbia Press, 1986.

DESROSIERS, Jules
Pour développer les régions: entreprendre avec des partenaires, Québec, MEQ, 1984, 319 p.

DORAY, Pierre
La participation à la formation des adultes au Québec en 1983, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1985.

DORAY, Pierre
Les adultes en formation dans les collèges du Québec: dossier statistique, Montréal, Centre de recherche en évaluation sociale des technologies, Université du Québec à Montréal, juin 1986.

DUBÉ, G. et LAVIGNE, A.
Les étudiant(e)s adultes au collège André-Laurendeau: profil socio-économique et scolaire, attentes et satisfaction, Montréal, collège André-Laurendeau, services de recherche économique et sociale, 1986.

DUMAS, Diane
L'image des cégeps au Québec: rapport d'étude présenté à la Fédération des cégeps, Montréal, Société de recherches en sciences du comportement (SORECOM), décembre 1986.

EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA
La planification de l'emploi... pour réaliser notre plein potentiel, Ottawa, gouvernement du Canada, juin 1985.

FAURE, Ed.
Apprendre à être, Paris, Fayard, UNESCO, 1972.

GARIÉPY, P.
De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Cegepropos, numéro spécial, mars 1974, p. 51.

GHIGLIONE, R. et MATALON, B.
Les enquêtes sociologiques: Théories et pratique. Paris: Armand Colon, 1978, pp. 193-199.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
L'implantation du projet d'éducation permanente, recherche exploratoire, Québec, 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, 1984.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU (MMSR), DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Information de gestion sur les programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, année scolaire 1984-1985, Québec, 1986.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS), DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (DGEC), SERVICE DE FORMATION AUX ADULTES
Classification des programmes du collégial dans les champs professionnels: DEC - DPEC - CEC - AEC - Programmes maison, Québec, 1987a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS), DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (DGEC), DIRECTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES (DRMF)
Le niveau prévisible des allocations en 1987-1988 pour le réseau des cégeps (compte tenu des compressions et de la baisse des clientèles), Québec, avril 1987b.

Politique budgétaire: exercice financier 1986-1987, Québec, 1986a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS), DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
Le collégial: bulletin d'information de la Direction générale de l'enseignement collégial, vol. 12 no 3, mars 1987c.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS), DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (DGEC)
Rapport annuel - Secteur de perfectionnement 1985-1986, Québec, 1986b.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (MESS), DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (DGEC)
Évaluation des programmes de formation de l'enseignement collégial en électrotechnique dans le cadre de l'éducation des adultes, Québec, 1986c.

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, MINISTÈRE DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS
Rapport: pour adultes seulement. Étude sur l'éducation permanente, Toronto, 1986.

GROUPE DE TRAVAIL PARLEMENTAIRE
Du travail pour demain: les perspectives d'emploi pour les années '80, Ottawa, Chambre des Communes, 1981.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA MICROÉLECTRONIQUE ET L'EMPLOI
La microélectronique au service de la collectivité, Ottawa, Travail Canada, 1982.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA)

La mosaïque québécoise de la participation à l'éducation des adultes II. De l'école à l'école, Montréal, ICEA, 1986.

JURY CONSULTATIF NATIONAL SUR LE CONGÉ DE PERFECTIONNEMENT

Apprendre: un défi pour la vie. Proposition pour combler le fossé entre le travail et la formation, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1984.

KAYEMBE, N.-B.

L'éducation des adultes dans les cégeps: les coordonnateurs se confient au Conseil des collèges. Compte rendu d'une rencontre entre le Conseil des collèges et l'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec (ACEACQ), Montréal, Conseil des collèges, 1986.

RYAN, C.

Le projet de règlement des études collégiales (PREC): des leçons que le gouvernement ne pourra ignorer, Document présentant la position du Parti libéral face au projet gouvernemental de règlement des études collégiales, Québec, Assemblée nationale, 1983.

SAVARIA, M. et autres

Rapport du comité ad hoc sur la formation à distance, Montréal, 1980.

STATISTIQUE CANADA

Recueil de statistiques chronologiques de l'éducation de la naissance de la Confédération à 1975, Ottawa, gouvernement du Canada, 1978.

Éducation permanente: participation aux programmes des établissements d'enseignement, 1977-1978, Ottawa, gouvernement du Canada, 1979.

One in every five: a survey of Adult Education in Canada, Ottawa, gouvernement du Canada, 1984.

SYNDICAT DES PROFESSEURS DU COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Mémoire soumis au Conseil des collèges dans le cadre de ses audiences sur "Le cégep de demain: pouvoirs et responsabilités", Longueuil, 1984.

THERRIEN, R.

Les étudiants adultes, un phénomène marginal. Analyse statistique de la population étudiante adulte de l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, 1977.

ANNEXE I

MÉTHODOLOGIE

1. La cueillette des données

Les données essentielles à cette analyse ont été recueillies selon une combinaison de techniques. L'analyse documentaire constituait la principale technique qui a permis de recueillir les données quantitatives. Dans l'ensemble, plus de deux cents documents écrits, publiés entre 1970 et 1986 et se rapportant directement ou indirectement à l'éducation des adultes au collégial, ont été dépouillés. Les plus importants de ceux-ci étaient:

1) les archives statistiques de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science où sont également transférées celles de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) relatives aux cégeps;

2) les rapports annuels des cégeps, ceux de la Direction générale de la formation professionnelle (DGFP) au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (MMSR) ainsi que ceux du ministère des Finances;

3) l'enquête de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) publiée en 1982;

4) l'enquête pancanadienne réalisée en 1983 par Statistique Canada sur la participation à l'éducation des adultes et publiée en 1984;

5) un dossier statistique intitulé "Les adultes en formation dans les collèges du Québec" réalisé à notre demande par Pierre Doray, chercheur à l'UQAM; ce dossier était basé sur les données brutes de l'enquête de Statistique Canada citée ci-haut.

Pour la cueillette des données quantitatives, outre l'analyse documentaire, les techniques suivantes ont été utilisées:

1) une enquête par questionnaire réalisée auprès des coordonnatrices et coordonnateurs de l'éducation des adultes de 44 cégeps publics (voir une copie du questionnaire à l'annexe II),

2) des entrevues structurées (individuelles ou de groupe) réalisées auprès de quelques intervenants en éducation des adultes au collégial (voir la liste des personnes interviewées à l'annexe III); les récits de pratiques étaient au centre de la plupart de ces entrevues;

3) une seconde analyse de nombreux mémoires soumis au Conseil des collèges par différents groupes sociaux, lors des consultations organisées en 1984 sur le thème "Le cégep de demain";

4) une analyse critique du projet gouvernemental d'éducation permanente de 1984;

5) une série de rencontres de consultation avec les différents intervenants en éducation des adultes au collégial, notamment:

   - les coordonnatrices et coordonnateurs de l'éducation des adultes au collégial;
   - les coordonnatrices et coordonnateurs de l'éducation des adultes dans les cégeps anglophones;
   - les cadres des cégeps, réunis lors de deux sessions de formation organisées à leur intention par l'ENAP.

Cette dernière rencontre avait surtout permis de communiquer les conclusions préliminaires de notre étude et de recueillir ainsi les observations et les réactions de responsables de l'enseignement collégial.

En résumé, la recherche était basée sur un triple témoignage:

1) les données numériques (données chiffrées) disponibles, notamment les statistiques financières et les statistiques sur les clientèles;

2) les témoignages que nous sommes allés chercher au moyen de la recension des écrits et du questionnaire;

3) les témoignages que nous avons obtenus grâce aux entrevues.

Signalons à ce sujet que le questionnaire de l'enquête et les thèmes ou sous-thèmes de l'entrevue avaient été, au préalable, soumis aux critiques de trois collègues reconnus compétents en recherche et familiers avec le dossier.

2. Analyse des données

Les données numériques de différentes périodes ont été alignées et comparées pour dégager certaines tendances dans leur évolution temporelle.

Aux questionnaires et entrevues, nous avons appliqué deux techniques d'analyse complémentaires: l'analyse thématique verticale et l'analyse thématique horizontale.[1] Dans la première, il s'agissait d'examiner chaque sujet séparément, en passant en revue les différents thèmes qu'il a abordés, ce qu'il en a dit, et on terminait par une synthèse individuelle. Dans la seconde, nous examinions séparément chaque thème ou sous-thème à travers les différents sujets qui l'ont abordé, nous relevions les différentes nuances avec lesquelles il a été abordé et terminions par dégager une synthèse thématique.

---

1. Ghiglione, R. et Matalon, B. Les enquêtes sociologiques: Théories et Pratique. Paris: Armand Colin, 1978, pp. 193-199.

ANNEXE II

QUESTIONNAIRE

Nous demandons à la direction de chacun des 44 services d'éducation des adultes du réseau collégial de répondre brièvement aux sept questions suivantes. Dans votre réponse, le détail importe moins que la détermination des grandes tendances.

1. Quels sont les trois problèmes auxquels fait face le service de l'éducation des adultes dans le développement de ce secteur au cégep?

2. Quelles sont, d'après ce service, les principales tendances de l'évolution de la clientèle adulte dans votre collège: croissance (ou décroissance) globale et par secteur d'activité?

3. Depuis l'énoncé gouvernemental de 1984 sur l'éducation des adultes et les responsabilités ministérielles gouvernementales, constatez-vous des changements importants? Si oui, lesquels?

4. Quels sont les principaux obstacles empêchant un plus grand nombre d'adultes de s'inscrire à une activité de formation offerte par un service comme le vôtre?

5. Globalement, quels sont les frais de formation exigés des adultes (inscription, dossier, quinze heures de formation) à votre collège?

6. Votre collège offre-t-il des cours gratuits? Si oui, lesquels?

7. L'étudiant régulier à temps complet bénéficie de la gratuité. On propose d'étendre cette dernière aux étudiants inscrits à temps partiel. Quel est votre avis à ce propos?

ANNEXE III

Personnes interviewées

1. AUBRE, Yvan.
   Directeur général, Centre de formation professionnelle
   Cap-de-la-Madeleine

2. BERGERON, Jean-Pierre.
   Directeur, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)

3. BERTRAND, Robert.
   Directeur, Direction du soutien à la gestion du réseau
   Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu

4. BLAUKOPF, Phyllis.
   Coordonnatrice, Éducation des adultes
   John Abbott College

5. CAMPEAU, Daniel.
   Responsable du dossier de la formation sur mesure
   Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (Québec)

6. CASTONGUAY, Louis.
   Responsable de la production des bulletins statistiques et de la diffusion des données
   Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial (Québec)

7. DROUIN, Louis.
   Coordonnateur, Éducation des adultes
   Cégep de Limoilou

8. FORTIN, Jacques J.
   Coordonnateur, Éducation des adultes
   Cégep de Jonquière

9. GAGNON, Valère.
   Directeur, Direction de l'enseignement privé
   Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
   Direction générale de l'enseignement collégial (Québec)

10. GROPPER, Rachel.
    Coordonnatrice, Éducation des adultes
    Vanier College

11. ISABELLE, Robert.
    Conseiller en affaires éducatives, Responsable du dossier de la reconnaissance des acquis
    Fédération des cégeps

12. JEAN, Jacques.
    Coordonnateur, Éducation des adultes
    Cégep de Rimouski

13. JOYNER, Charles.
Coordonnateur, Éducation des adultes
Dawson College

14. LABRECQUE, Raymond.
Adjoint au chef de service, Service de formation aux adultes
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial

15. MALENFANT, Valois.
Directeur général, Centre de formation professionnelle
Région de Québec

16. MONGRAIN, Gilles.
Centre de formation professionnelle
Rimouski

17. PLANTE, Germain.
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial,
Direction générale aux affaires financières des étudiants (Québec)

18. PRÉCOURT, Claude.
Conseiller andragogique, Service d'éducation des adultes
Cégep de Trois-Rivières

19. ROSS, Vincent.
Chercheur, Direction des cours par correspondance
Ministère de l'Éducation

20. SAUVÉ, Louis.
Conseiller pédagogique responsable de la formation à distance
Cégep de Rosemont

21. SIMARD, Claude.
Coordonnateur, Éducation des adultes
Cégep Ahuntsic

22. TOUSIGNANT, Pierre.
Responsable, Service à la communauté
Cégep de Rosemont